



Μαυρίδου Ελένη (16012)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
“ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ”
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

ΜΑΘΗΜΑ: «ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ»
ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: Ευθύμιος Βαλκάνος, *Αναπληρωτής Καθηγητής*

Μαυρίδου Ελένη (16012)

Θεωρίες μάθησης και Συμμετοχικές Διδακτικές Τεχνικές στη σύγχρονη εκπαίδευση.



ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2016

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	2 -
1. ΜΑΘΗΣΗ	3 -
1.1 ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΜΑΘΗΣΗ;	3 -
1.2 ΤΑ ΕΙΔΗ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	3 -
1.3 ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ – ΜΑΘΗΣΗ	4 -
2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	6 -
2.1 ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ.....	6 -
2.2 ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ	8 -
2.3 ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ	8 -
2.4 ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (SOCIAL LEARNING)	11 -
2.5 ΟΥΜΑΝΙΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	12 -
2.6 MULTIPLE INTELLIGENCES (ΠΟΛΛΑΠΛΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ).....	15 -
3. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	16 -
3.1 ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ	16 -
3.2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ	16 -
3.3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	17 -
3.3.1 Σε ποια χρονική στιγμή διεξάγεται η συζήτηση	18 -
3.3.2 Οργάνωση της συζήτησης	18 -
3.4. ΚΑΤΑΙΓΙΣΜΟΣ ΙΔΕΩΝ	19 -
3.4.1. Πώς εφαρμόζεται η τεχνική	20 -
3.4.2 Πλεονεκτήματα της τεχνικής και παραλλαγές της	20 -
3.5 ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ	22 -
3.5.1 Νοητικός χάρτη (mind map)	23 -
3.5.2 Η τεχνική Fishbone (ψαροκόκαλο)	24 -
3.6. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ.....	25 -
3.6.1 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της τεχνικής.....	26 -
3.7 DEBATE	26 -
3.8 ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΜΜΗ (STORYLINE)	27 -
3.8.1 Τα στάδια της διδακτικής τεχνικής της ιστοριογραμμής	28 -
4. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ, ΓΙΑΤΙ;	30 -
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	31 -
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	32 -

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης τονίζουν ιδιαίτερα τη σπουδαιότητα της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στη διδακτική διαδικασία. Η νέα γνώση οικοδομείται στις προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών, οι οποίες αφού εντοπιστούν από τον/την εκπαιδευτικό, στηρίζουν ή ,εφόσον ανατραπούν μέσω της γνωστικής σύγκρουσης, συντελούν στην δόμηση της νέας γνώσης.

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην σύντομη παρουσίαση και σύνδεση των θεωριών μάθησης με τις συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές, καθώς και την παρουσίαση ορισμένων εξ αυτών (παιδαγωγικό συμβόλαιο, συζήτηση, καταιγισμός ιδεών, εννοιολογικός χάρτης, Debate, μελέτη περίπτωσης, ιστοριογραμμή). Η επιλογή παρουσίασης των συγκεκριμένων στηρίχτηκε στη δυνατότητα εφαρμογής τους, κυρίως, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και δεν έχει σκοπό να υποβαθμίσει τη σπουδαιότητα των υπολοίπων (παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση- θεατρικό παιχνίδι, προσομοίωση, μελέτη πεδίου κ.τλ.), η εφαρμογή των οποίων αναδεικνύει, επίσης, την αποτελεσματικότητά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η χρήση συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερος σημαντική, καθώς επιτρέπει σε άτομα με διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης να ενεργοποιηθούν και να αξιοποιήσουν τους τρόπους εκείνους που είναι κατάλληλοι για τους ίδιους και ικανοί να τους οδηγήσουν στη μάθηση. Ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ των ατόμων και εξελίσσουν την κριτική ικανότητα των συμμετεχόντων. Δημιουργούν ευχάριστες συνθήκες μάθησης και συνδέουν τη θεωρητική γνώση με την ίδια τη ζωή.

1. Μάθηση

1.1 Τι είναι μάθηση;

Η έννοια της μάθησης απασχόλησε πολλούς επιστήμονες – μελετητές διαφόρων επιστημονικών κλάδων, οι οποίοι προσπάθησαν να την προσεγγίσουν από τη δική τους επιστημονική οπτική ο καθένας, καθώς προέρχονταν από διαφορετικούς χώρους, της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής, της Φυσιολογίας, της Βιολογίας, της Νευροψυχολογίας κ.ά.

Η ποικιλία των απόψεων που επικρατούν σχετικά με την μάθηση γίνεται αντιληπτή από την πληθώρα των ορισμών που έχουνε, κατά καιρούς, δοθεί.

«Η μάθηση καθαυτή είναι μια διαδικασία μη προσιτή στην άμεση παρατήρηση και διερεύνηση και της οποίας την επενέργεια διαπιστώνουμε μόνον από την μεταβολή της συμπεριφοράς του υποκειμένου» (Καψάλης,Α. 2006-2009:352)

Ακολουθώντας τη σκέψη των Μπιχεβιοριστών – Συμπεριφοριστών η μάθηση σχετίζεται με την τροποποίηση της συμπεριφοράς των ατόμων, η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα άσκησης ή εμπειρίας.

Θεωρώντας πως η συμπεριφοριστική προσέγγιση της μάθησης αναφέρεται κυρίως σε κατώτερες μορφές μάθησης, νεότεροι μελετητές την περιέγραψαν ως «...την σχετικώς διαρκή μεταβολή της κατανόησης, των στάσεων, των γνώσεων, των πληροφοριών, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων μέσω των εμπειριών του υποκειμένου» (Μ. Wittrock κατά Τ. Good & J. Brophy, 1995:125,όπ. αν. Καψάλης,2006)

«Σύμφωνα με τη διερεύνηση αυτή, μάθηση είναι η σχετικώς διαρκής μεταβολή της ικανότητας για επιδόσεις, η οποία επήλθε ως αποτέλεσμα των εμπειριών του υποκειμένου. Οι εμπειρίες αναφέρονται τόσο στην παρατηρήσιμη διάδραση με το εξωτερικό περιβάλλον όσο και σε μη παρατηρήσιμες γνωστικές διαδικασίες. Κατ' αυτόν τον τρόπο εντάσσονται στις διαδικασίες της μάθησης και μεταβολές οι οποίες αναφέρονται στις γνώσεις, στις δεξιότητες, στις συνήθειες.» (Καψάλης,Α. 2006-2009:352). Εξετάζοντας τη μάθηση από αυτή την οπτική, ο μαθητής παύει να είναι παθητικός αποδέκτης γνώσεων και ερεθισμάτων αλλά συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Στο επίκεντρο της αντίληψης αυτής βρίσκεται η απόκτηση γνώσεων και η μεταβολή των γνωστικών δομών και όχι η παρατηρήσιμη συμπεριφορά, σύμφωνα με τον Καψάλη, 2006-2009.

Έτσι ένας πιο λειτουργικός ορισμός της έννοιας «μάθηση» θα μπορούσε να είναι ο ακόλουθος: «Μάθηση είναι η απόκτηση και η μεταβολή γνώσεων, δεξιοτήτων, στρατηγικών, πεποιθήσεων, στάσεων και διάφορων μορφών συμπεριφοράς, δηλ. η διαδικασία κατά την οποία αλλάζει το γνωστικό δυναμικό του υποκειμένου ως αποτέλεσμα των ποικίλων εμπειριών τις οποίες αποζητά και επεξεργάζεται.» (Καψάλης,Α. 2006-2009:353)

1.2 Τα είδη μάθησης

Προκειμένου να επιτευχθεί καλύτερη μελέτη του φαινομένου της μάθησης, έγινε προσπάθεια να γίνει διάκριση σε διάφορα είδη.

Η πλέον απλή κατηγοριοποίηση είναι αυτή που διακρίνει δύο είδη μάθησης, τα κατώτερα και τα ανώτερα. Τα κατώτερα περιλαμβάνουν συμπεριφορές οι οποίες υιοθετούνται προκειμένου να ικανοποιηθούν είτε βιολογικές ανάγκες είτε να επιτευχθούν στοιχειώδεις νοητικές δεξιότητες. Τα κατώτερα είδη μάθησης μπορούν να χαρακτηρίσουν τόσο τους ανθρώπους όσο και τα ζώα. Τα ανώτερα είδη,

αντιθέτως, χαρακτηρίζουν κυρίως τους ανθρώπους και προσδιορίζουν ανωτέρου επιπέδου γνωστικές και κοινωνικο – συμμετοχικές δεξιότητες.

«Από έρευνες που έχουν μέχρι σήμερα διεξαχθεί για την ανθρώπινη μάθηση, διαπιστώθηκε ότι κάθε είδος της υποβοηθείται από τη δημιουργία συγκεκριμένων εξωτερικών καταστάσεων. Οι πληροφορίες π.χ. μαθαίνονται καλύτερα, όταν συσχετίζονται και ενσωματώνονται σε ευρύτερες κατηγορίες γνώσεων, οι οποίες έχουν προσωπική σημασία γι' αυτόν που μαθαίνει. Οι θετικές στάσεις μαθαίνονται καλύτερα, όταν το άτομο βρεθεί σε συνθήκες, κάτω από τις οποίες δοκιμάζει ευχαρίστηση και νιώθει επιτυχία, ενώ αρνητικές διαμορφώνονται, όταν συμβαίνει το αντίθετο» (Κασσωτάκης Μ., & Φλουρή Γ., 2006:22).

Έτσι προέκυψαν διάφορα συστήματα ταξινόμησης των ειδών μάθησης στην προσπάθεια προσδιορισμού των εξωτερικών συνθηκών που συντελούν στην επίτευξή τους.

Γνωστή ταξινόμηση είναι αυτή του Gagne (1965) (όπ. αν. Κασσωτάκης – Φλουρή, 2006):

- Ø Μάθηση σημάτων
- Ø Μάθηση ερεθίσματος – αντίδρασης
- Ø Αλυσιδωτή μάθηση
- Ø Μάθηση απλού λεξιλογικού συνειρμού
- Ø Μάθηση πολλαπλής διάκρισης
- Ø Μάθηση εννοιών
- Ø Μάθηση αρχών.
- Ø Μάθηση τρόπου επίλυσης προβλημάτων

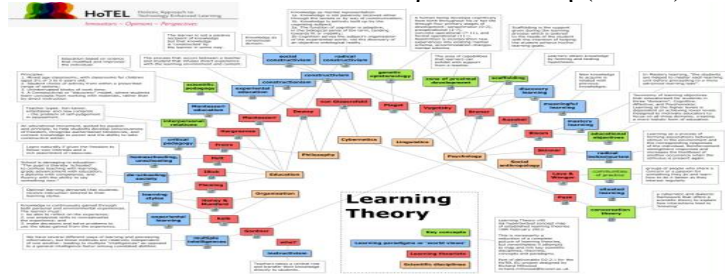
«Ιδιαίτερη σημασία για την μάθηση των διαφόρων τύπων γνώσης έχουν οι κατηγοριοποιήσεις που αναφέρονται στο θέμα αυτό. Η πιο απλή από τις σχετικές ταξινομήσεις είναι η διάκριση των γνώσεων σε γενικές και ειδικές. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται κάθε μορφή γνώσης που καλύπτει περισσότερους από ένα τομείς και μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως θεωρία είτε ως πρακτική εφαρμογή σε πολλές και διαφορετικές περιπτώσεις... Η ειδική, αντίθετα, γνώση (domain specific knowledge) αναφέρεται σε συγκεκριμένο τομέα ή ακόμη στενότερα σε ορισμένο θέμα και δεν έχει εφαρμογή αλλού» (Κασσωτάκης Μ., & Φλουρή Γ., 2006:25)

Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται συχνά η ταξινόμηση των γνώσεων σε τρεις κατηγορίες: α) τη δηλωτική (declarative knowledge), η οποία αναφέρεται στο τι γνωρίζει το άτομο και μπορεί να δηλωθεί τόσο προφορικά όσο και γραπτά, β) τη διαδικαστική γνώση (procedural knowledge), η οποία αναφέρεται στην επιλογή των τρόπων εφαρμογής αυτών των οποίων μαθαίνουμε και γ) τη γνώση των όρων (conditional knowledge), κατά την οποία αξιοποιείται τόσο η δηλωτική όσο και η διαδικαστική γνώση (και το τι γνωρίζω και το πώς το εφαρμόζω αυτό που γνωρίζω).

Η εξοικείωση με τις κατηγοριοποιήσεις αυτές είναι χρήσιμη προκειμένου να κατανοήσουμε ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις της μάθησης.

1.3 Διδασκαλία – Μάθηση

Σύμφωνα με τον Smith (1960), διδασκαλία είναι το σύστημα των ενεργειών που στοχεύουν στο να προκαλέσουν μάθηση. Επομένως η διδασκαλία δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση πληροφοριών από κάποιον που τις κατέχει προς κάποιον που τις αγνοεί αλλά περιλαμβάνει ένα σύνολο οργανωμένων ενεργειών, οι οποίες στοχεύουν στη μάθηση. Η συμπεριφορά του μαθητή βρίσκεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας, την οποία προσπαθεί να μεταβάλλει ο δάσκαλος κατά τρόπο συνειδητό και προγραμματισμένο. Κατά συνέπεια η διδασκαλία και η μάθηση είναι έννοιες που θα



2. Θεωρίες Μάθησης

Οι μαθητές φοιτούν στο σχολείο με σκοπό να «μάθουν». Όπως ήδη προαναφέραμε, η διδασκαλία με τη μάθηση είναι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Ποια όμως είναι ακριβώς η σχέση τους και πώς τελικά μαθαίνει ο μαθητής; Σκέψαι για τον πώς μαθαίνει τόσο ο άνθρωπος όσο και τα ζώα, συναντούμε στον Αριστοτέλη, για τον οποίο μάθηση είναι η διαμόρφωση συνειρμών. «Το πνεύμα του ανθρώπου συνδέει γεγονότα τα οποία συμβαίνουν σε μία στενή χρονική ακολουθία. Διατύπωσε μάλιστα και τρεις βασικούς νόμους των συνειρμών. Σύμφωνα με αυτούς τα περιεχόμενα της μνήμης συνδέονται μεταξύ τους κάτω από τις εξής συνθήκες:

Α. όταν είναι όμοια μεταξύ τους.

Β. όταν είναι πολύ ανόμοια μεταξύ τους (νόμος της αντίθεσης)

Γ. όταν υπήρξαν κάποτε μαζί στην συνείδησή μας (νόμος της χωρικής και χρονικής γειτνίασης, contiguity) (Καυγάλης Α., 2006-2009:365).

Από τον Αριστοτέλη μέχρι τις μέρες μας πολλές θεωρίες διατυπώθηκαν προκειμένου να κατανοηθεί η διαδικασία της μάθησης. Κάθε διδασκαλία επηρεάζεται και από διαφορετική θεωρία μάθησης, οι κυριότερες είναι οι ακόλουθες.



2.1 Συμπεριφοριστικές θεωρίες.

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες στηρίζονται στους τρεις βασικούς νόμους του συνειρμού (ομοιότητας, αντίθεσης και χωροχρονικής συνάφειας) του Αριστοτέλη (όπως αυτοί αναφέρθηκαν παραπάνω). Βασικό αξίωμα του Συμπεριφορισμού αποτελεί η παραδοχή πως ο οργανισμός είναι μια εξαρτημένη μεταβλητή των περιβαλλοντικών επιδράσεων και επομένως η συμπεριφορά διαμορφώνεται και ελέγχεται από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Κατά τους υποστηρικτές αυτής της θεωρίας, η μάθηση είναι αποτέλεσμα αντίδρασης σε κάποιο ερέθισμα και μπορεί να μετρηθεί. Έτσι οι εκπρόσωποι της Σχολής του Συμπεριφορισμού ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με τη μελέτη της σχέσης μεταξύ των ερεθισμάτων και των αντιδράσεων που προκαλούνται από αυτά. Το τι συμβαίνει στο εσωτερικό του υποκειμένου που μαθαίνει δεν τους ενδιαφέρει καθώς αυτό δεν αποτελεί μετρήσιμη έννοια. Τις εσωτερικές διαδικασίες της μάθησης τις θεώρησαν «μαύρο κουτί» και περιορίστηκαν στη διατύπωση των αρχών που διέπουν τη συσχέτιση ερεθισμάτων – αντιδράσεων.

Η συμπεριφορά του ατόμου, σύμφωνα με τους Συμπεριφοριστές, είναι αποτέλεσμα μάθησης. Κατά συνέπεια αυτή μπορεί να διαμορφωθεί σύμφωνα με προκαθορισμένα πρότυπα εφόσον προσδιοριστούν τα κατάλληλα ερεθίσματα και διαμορφωθούν οι κατάλληλες συνθήκες ενίσχυσης του αποτελέσματος.

«Η βασική αυτή θέση, γύρω από την οποία διατυπώθηκαν ποικίλες αρχές μάθησης, εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπους από όλους σχεδόν τους εκπροσώπους της

Σχολής της Συμπεριφοράς, τους οποίους ορισμένοι διαιρούν σε δύο κατηγορίες: α)τους προδρόμους της Ψυχολογίας της Συμπεριφοράς με σημαντικότερο εκπρόσωπο τον Thorndike και β) τους κύριους εκπροσώπους της Σχολής αυτής, μεταξύ των οποίων δεσπόζουν οι Watson και Skinner.» (Κασσωτάκης Μ., &Φλουρής Γ., 2006:37).

Οι αντιλήψεις των εκπροσώπων του Συμπεριφορισμού επηρέασαν σημαντικά την εκπαίδευση. Κομβικά σημεία των θεωριών αυτών είναι πως η γνώση μπορεί να μεταδοθεί από τον δάσκαλο προς τους μαθητές, ο οποίος ενισχύει την επιθυμητή συμπεριφορά είτε μέσω του επαίνου είτε μέσω της τιμωρίας.

Ο Thorndike συμβούλευε τους εκπαιδευτικούς (όπ. αν. Κασσωτάκης –Φλουρής, 2006) «να τοποθετούν μαζί και να ασκούν μαζί όσα ταιριάζουν μεταξύ τους και να αμείβουν τις επιθυμητές συνδέσεις».Το διδακτικό του μοντέλο στηρίζεται στην επανάληψη, η χρήση της οποίας ενισχύθηκε στη σχολική διδασκαλία.

Ο Watson υποστήριξε πως πολλές από τις στάσεις των μαθητών μαθαίνονται μέσα από τη διαδικασία των εξαρτημένων αντιδράσεων. Οι μαθητές μπορεί να διαμορφώσουν θετική ή αρνητική στάση για κάποιο μάθημα καθώς το συνδέουν με κάποια ευχάριστη ή δυσάρεστη, αντίστοιχα, εμπειρία. Η δημιουργία, επομένως, ευχάριστης ατμόσφαιρας μέσα στη σχολική τάξη καθώς και η επιβράβευση του μαθητή, δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες μάθησης και κατ' επέκταση υποβοηθούν την ανάπτυξη θετικής στάσης του μαθητή απέναντι στο σχολείο.

Ο Skinner, ένας από τους θεμελιωτές του συμπεριφορισμού, μίλησε για την προγραμματισμένη διδασκαλία βασική αρχή της οποίας είναι η ενίσχυση των προσπαθειών των μαθητών με την άμεση γνωστοποίηση της ορθότητας ή μη των απαντήσεών του. Η θεωρία του στηρίζει τη δημιουργία πολλών εκπαιδευτικών λογισμικών.

«Το έργο του Skinner συντέλεσε, επίσης, στο να κατανοηθεί ο ρόλος που διαδραματίζει η ενίσχυση των προσπαθειών των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και να μελετηθεί συστηματικότερα η πτυχή αυτή της διδακτικής πράξης. Ένας από τους κύριους ρόλους που πρέπει να διαδραματίζει ο σύγχρονος δάσκαλος, είναι να ενισχύει τη σωστή συμπεριφορά του μαθητή με τον κατάλληλο τρόπο. Για να ανταποκριθεί, όμως, αποτελεσματικά στο καθήκον του αυτό, πρέπει να είναι σε θέση να αναλύει τη συμπεριφορά που επιθυμεί να αναπτύξουν οι μαθητές του, να ξέρει ποιο είδος ενίσχυσης είναι κατάλληλο για κάθε συμπεριφορά και για κάθε άτομο και να χρησιμοποιεί με ευκαμψία και ευστοχία τους ενισχυτές που διαθέτει.» (Κασσωτάκης Μ., &Φλουρής Γ., 2006:65). Θα τολμούσαμε να πούμε πως ο Skinner, στη θεωρία του περί μάθησης εισάγει την εξατομικευμένη διδασκαλία .

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες, παρά τη σκληρή κριτική που δέχτηκαν, έχουν ακόμη και σήμερα απήχηση στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς η παράδοση του μαθήματος με τη μορφή εισήγησης αποτελεί διδακτική τεχνική συμπεριφορισμού. Επίσης οι συμπεριφοριστές διατύπωσαν ταξινομίες στόχων (Bloom 1986, Mager 1985), τις οποίες χρησιμοποιούμε ακόμη και σήμερα στη διδασκαλία.





2.2 Μορφολογική ψυχολογία και μάθηση

Μέχρι το 1920 στον τομέα της Ψυχολογίας της μάθησης κυριαρχούν οι συνειρμικές θεωρίες. Μια ομάδα, ωστόσο, Γερμανών ψυχολόγων αρχίζει και αμφισβητεί την άποψη που συνδέει τη μάθηση με τη θεωρία των ερεθισμάτων και αντιδράσεων. Ο M.Wertheimer (1880-1943) μελέτησε τις διαδικασίες λύσης προβλημάτων, ο K.Koffka (1886 -1941) περιέγραψε με λεπτομέρειες τους νόμους της αντίληψης και ο W. Köhler(1887-1959) διεξήγαγε μελέτες σχετικά με την εννοιακή μάθηση. Σταθμός για την ανάπτυξη της Μορφολογικής Ψυχολογίας υπήρξε το πείραμα των M.Wertheimer, K.Koffka και W. Köhler: phi-phenomenon (φαινόμενο – F), το οποίο οδήγησε στο συμπέρασμα πως το ίδιο εξωτερικό ερέθισμα σε διαφορετικά άτομα γίνεται με διαφορετικό τρόπο αντιληπτό.

Σπουδαία θέση στη Μορφολογική Ψυχολογία κατέχει η εννοιακή μάθηση (insight), «...η αιφνίδια, δηλαδή, αντίληψη των σχέσεων μεταξύ των στοιχείων μιας άγνωστης προβληματικής κατάστασης που οδηγεί στην εύρεση λύσης».
(Κασσωτάκης Μ., &Φλουρή Γ., 2006:79).

Οι θέσεις των εκπροσώπων της Μορφολογικής Ψυχολογίας επηρέασαν σημαντικά την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο M.Wertheimer επέκρινε τις μεθόδους απομνημόνευσης που χρησιμοποιούνταν στο παραδοσιακό σχολείο. Υποστήριξε πως αυτές δεν ευνοούσαν την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης καθώς εγκλώβιζαν τη σκέψη των μαθητών σε τυποποιημένους τρόπους αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων. Κατά τους υποστηρικτές της Μορφολογικής Ψυχολογίας, βασικό έργο του δασκάλου είναι η άρτια οργάνωση προβληματικών καταστάσεων ούτως ώστε να διευκολύνεται η εννοιακή μάθηση. Τη θέση αυτή θα συναντήσουμε και στους υποστηρικτές των διερευνητικών μεθόδων διδασκαλίας.

«Σε σύγκριση με τους συμπεριφοριστές που τονίζουν την ενίσχυση της σύνδεσης μεταξύ ερεθίσματος – αντίδρασης, είτε με την επανάληψη είτε με την αμοιβή και θεωρούν ότι είναι δυνατό κάτι να μαθευτεί τμηματικά και σταδιακά, οι μορφολογικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι τα προς μάθηση στοιχεία πρέπει να οργανώνονται έτσι ώστε να γίνονται αντιληπτά ως σύνολα. Η συμβουλή των μορφολογικών ψυχολόγων προς τους διδάσκοντες είναι να δίνουν έμφαση στα γενικά πλαίσια και στην οργάνωση του μαθήματος. Αυτό βοηθάει τους μαθητές να αντιλαμβάνονται τις σχέσεις μεταξύ των στοιχείων που συνθέτουν τη διδακτέα ύλη» (Κασσωτάκης Μ., &Φλουρή Γ., 2006: 84).

Τις απόψεις αυτές θα συναντήσουμε και σε σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πράξης.

2.3 Γνωστικές θεωρίες

Τόσο οι συμπεριφοριστικές θεωρίες όσο και η Μορφολογική Ψυχολογία εστίασαν κυρίως στη σύνδεση ερέθισμα – αντίδραση χωρίς να ελέγξουν το τι συμβαίνει στο ίδιο το άτομο που μαθαίνει. Αυτό αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης της Γνωστικής Ψυχολογίας.

Παρά το γεγονός πως οι απόψεις των εκπροσώπων της Γνωστικής Ψυχολογίας διαφέρουν, λίγο ή πολύ, μεταξύ τους, οι προσπάθειες όλων στρέφονται στην ερμηνεία των εσωτερικών διαδικασιών της γνωστικής ανάπτυξης και μάθησης.

«Η συμπεριφορά γι' αυτούς δεν είναι απόρροια συνειρμικών συνδέσεων μόνο. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εσωτερικές γνωστικές δομές που δημιουργούνται σταδιακά με την επίδραση του περιβάλλοντος και την προσπάθεια του ατόμου να

ανταποκριθεί σ' αυτό. Οι δομές και οι διαδικασίες με τις οποίες λαμβάνει χώρα η μάθηση δεν είναι ίδιες σ' όλες τις ηλικίες. Μεταβάλλονται και τροποποιούνται καθώς το άτομο εξελίσσεται, πράγμα που εξηγεί και το διαφορετικό τρόπο σκέψης, αλλά και τις διαφορετικές δυνατότητες μάθησης σε κάθε ηλικία» (Κασσωτάκης Μ., & Φλουρή Γ., 2006:101).

Σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες η διαδικασία του μετασχηματισμού της γνώσης πραγματοποιείται με τη βοήθεια των γνωστικών λειτουργιών του ατόμου (αντίληψη, προσοχή, γλώσσα κ.τ.λ.).

Οι απόψεις του Piaget, βασικού εκπροσώπου της Γνωστικής Ψυχολογίας, συντέλεσαν στην αλλαγή της δομής και οργάνωσης των αναλυτικών προγραμμάτων της εκπαίδευσης. Ο Piaget καθόρισε τα στάδια από τα οποία διέρχεται η νοητική ανάπτυξη του ατόμου. Κάθε στάδιο χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες δυνατότητες, οι οποίες προσδιορίζουν το τι μπορεί να μάθει το άτομο. Σε κάθε στάδιο, επίσης, συντελούνται συγκεκριμένες νοητικές διεργασίες, η ολοκλήρωση των οποίων καθορίζει και το τέλος του σταδίου αυτού και την έναρξη του επόμενου.

Έχοντας, λοιπόν, ως βάση τα στάδια νοητικής ανάπτυξης του ατόμου, όπως αυτά προσδιορίστηκαν από τον Piaget, έγινε προσπάθεια από ειδικούς να κατανεμηθούν τα μαθήματα και η ύλη που διδάσκονται οι μαθητές στις διάφορες σχολικές βαθμίδες και τάξεις σύμφωνα με τις ικανότητες που αντιστοιχούν στην ηλικία των μαθητών.

Σημαντική ήταν, επίσης, και η συμβολή του Piaget στην οργάνωση της διδασκαλίας και στην αντιμετώπιση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να κατανοήσουν τη διαδικασία σύμφωνα με την οποία η σκέψη του παιδιού μεταβαίνει από το ένα στάδιο στο άλλο. Η παρατήρηση των χαρακτηριστικών της σκέψης του παιδιού θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να προσδιορίσει το επίπεδο νοητικής ανάπτυξης του μαθητή, γεγονός που θα του δώσει τη δυνατότητα να αναπτύξει την διδακτική του δράση με τρόπο τέτοιο ώστε να είναι αποτελεσματικότερη.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget, όλοι όσοι διδάσκουν θα πρέπει να γνωρίζουν τόσο το **τι** θα διδάξουν όσο και το **πώς** και σε **ποιον** θα το διδάξουν.

Ο Piaget τόνισε, επίσης, τη σπουδαιότητα της ανακάλυψης της γνώσης από το μαθητή. «καλή Παιδαγωγική, κατά τον Piaget, είναι εκείνη που προβληματίζει το παιδί και το ωθεί στον πειραματισμό, όπου μπορεί να χειρίζεται σύμβολα, εκείνη, δηλαδή, που του παρέχει την ευκαιρία να θέτει ερωτήματα και να προσπαθεί μόνο του να δώσει απάντηση στους προβληματισμούς του, να συνδυάζει αυτό που διαπιστώνει με τα προηγούμενα ευρήματά του και να συγκρίνει αυτά που βρίσκει με εκείνα των συμμαθητών του» (Duckworth, E., 1964:2, όπ. αν. Κασσωτάκης – Φλουρή, 2006).

Ο παραδοσιακός ρόλος της διδασκαλίας, δασκαλοκεντρικός, αρχίζει και τροποποιείται, γίνεται μαθητοκεντρικός. Στη διδασκαλία ο μαθητής δεν παραμένει θεατής, «Δεν μαθαίνουμε να κολυπούμε με το να βλέπουμε τους άλλους να κολυπούν» (Duckworth, E., 1964:2), θα υποστηρίξει ο Piaget. Περνάμε, λοιπόν, στην ενεργητική συνεργασία διδασκόντων και διδασκόμενων.

Σκοπός της εκπαίδευσης, κατά τον Piaget, «δεν είναι μόνο να αυξηθούν οι γνώσεις των παιδιών, αλλά να δημιουργηθούν οι δυνατότητες στο παιδί να ανακαλύπτει και να επινοεί.» (Duckworth, E., 1964:3), *apprendre c' est inventer* (μαθαίνω σημαίνει ανακαλύπτω).

Ένας άλλος σημαντικός εκπρόσωπος της Γνωστικής Ψυχολογίας, ο Bruner, εισάγει, με τη θεωρία του, το σπειροειδές σχολικό πρόγραμμα. «Ένα μάθημα μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά, σε οποιοδήποτε παιδί, άσχετα από το στάδιο της

ανάπτυξής του, αρκεί να χρησιμοποιηθεί η γλώσσα που αυτό καταλαβαίνει» (Bruner, J. (μετάφρ. Χ. Κληρίδη), (1960) :52)

Κατά τον Bruner, θέση που τον διαφοροποιεί από τον Piaget, το παιδί σε κάθε στάδιο νοητικής ανάπτυξης, αντιλαμβάνεται και εξηγεί τον κόσμο με τον δικό του τρόπο. Δουλειά, επομένως, του δασκάλου είναι να παρουσιάσει στο μαθητή τα θέματα που θέλει να διδάξει με τρόπο που να μπορούν να γίνουν αντιληπτά από εκείνον.

Άλλη σημαντική θέση του Bruner είναι πως η μάθηση θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να προχωρεί παραπέρα μόνος του, δεν περιορίζεται, δηλαδή, στην κατάκτηση συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων.

«Αυτό σημαίνει ότι, αντί να μάθουμε στον εκπαιδευόμενο όλες τις εφαρμογές και τις υποπεριπτώσεις που ανάγονται σε ορισμένο γνωστικό αντικείμενο, του μαθαίνουμε τις γενικές αρχές που το διέπουν, στις οποίες μπορούν να αναχθούν όλες οι επιμέρους εφαρμογές και οι σχετικές υποπεριπτώσεις.» (Κασσωτάκης Μ., & Φλουρής Γ., 2006:128).

Ο Bruner, με τις απόψεις του, στηρίζει τη μάθηση μέσω ανακάλυψης και παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να εγκαταλείψουν τη διδακτική τεχνική της διάλεξης και άλλων παραδοσιακών μεθόδων, οι οποίες, πιστεύει, πως οδηγούν στην απομνημόνευση πληροφοριών χωρίς κατανόηση των εννοιών και των αρχών που τις διέπουν. Κατά τον Bruner, η μάθηση μέσω ανακάλυψης οδηγεί στην αυτοεκπλήρωση και αυτοϊκανοποίηση του μαθητή.

Οι απόψεις του Bruner άνοιξαν νέους ορίζοντες στην εκπαιδευτική πράξη. Εφαρμόζοντας τις απόψεις του Bruner, ο Sichman ανέπτυξε ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης και σειρά διδακτικού υλικού. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιεί αποτελεί παράδειγμα άλλοτε **μη καθοδηγούμενης ανακάλυψης** (unguided discovery), κατά την οποία ο δάσκαλος δεν παρέχει στον μαθητή ούτε την αρχή της εφαρμογής ούτε τη λύση του προβλήματος που τίθεται και άλλοτε εφαρμόζει τύπους διερευνητικής διδασκαλίας, οι οποίοι είναι γνωστοί ως **καθοδηγούμενη ανακάλυψη** (guided discovery), κατά την οποία ο δάσκαλος παρέχει στους μαθητές του τις βασικές αρχές που σχετίζονται με το υπό εξέταση πρόβλημα, καθώς και βοηθητικά στοιχεία και ζητεί από αυτούς να βρουν τη λύση, υποστηρίζοντάς τους όπου χρειάζεται. (Κασσωτάκης Μ., & Φλουρής Γ., 2006)

Με τις γνωστικές θεωρίες συνδέεται και ο **εποικοδομητισμός** (constructivism), με κύριους εκπροσώπους τους Dewey, Piaget, Bruner, Ausubel και Vigotsky. Στον εποικοδομητισμό τονίζεται η σπουδαιότητα αξιοποίησης των ήδη υπάρχουσών γνώσεων και εμπειριών των μαθητών.

Ο Gagne υποστηρίζει πως κάθε νέα μάθηση οικοδομείται πάνω στο σύνολο της προηγούμενης εμπειρίας του ατόμου και συντελείται αποτελεσματικότερα όταν υπάρχουν στην εσωτερική δομή των γνώσεων και εμπειριών του μαθητή διαθέσιμες προκαταρκτικές δεξιότητες ή άλλα μαθησιακά στοιχεία που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με το αντικείμενο της νέας παρεχόμενης γνώσης. (Κασσωτάκης Μ., & Φλουρής Γ., 2006). Ο δάσκαλος καλείται να εξακριβώσει τον βαθμό ετοιμότητας των μαθητών για μάθηση και να διεγείρει το ενδιαφέρον τους καθώς επίσης και να επιλέξει την κατάλληλη μορφή διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες μάθησης ο δάσκαλος πρέπει να χρησιμοποιεί όσο γίνεται λιγότερο τη διάλεξη ως διδακτική τεχνική, να αξιοποιεί τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών, να εγείρει το ενδιαφέρον τους προκειμένου αυτοί να συμμετάσχουν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία καθώς επίσης και να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης.

2.4 Κοινωνικές ή Κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης (social learning)

Θεμελιωτής της Κοινωνικής Ψυχολογίας θεωρείται ο Kurt Lewin. Από πολλούς θεωρείται και ως ο δημιουργός μιας άλλης ψυχολογικής κατεύθυνσης που είναι γνωστή ως **θεωρία πεδίου** (field theory).

«Κεντρική θέση στη θεωρία του κατέχει η έννοια του **ζωτικού χώρου** (life space)

Είναι δε ζωτικός χώρος, κατά τον Lewin, η ολότητα των πάσης φύσεως γεγονότων που καθορίζουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου σε μια δεδομένη στιγμή. Βασικά συστατικά του ζωτικού χώρου είναι το **πρόσωπο** και το **περιβάλλον** που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση, δημιουργώντας σωρεία πλεγμάτων μεταξύ τους.» Κασσωτάκης Μ., & Φλουρή Γ., 2006:88)

Η θεωρία του πεδίου αποδέχεται την ύπαρξη της αντικειμενικής πραγματικότητας, ωστόσο τονίζει πως αυτή γίνεται διαφορετικά αντιληπτή από το κάθε άτομο, το οποίο την αποδέχεται μέσα από τα «φίλτρα» της δικής του ψυχοσύνθεσης. Έτσι η αντικειμενική πραγματικότητα παίρνει τα χαρακτηριστικά της σε σχέση με τα στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητα του καθενός ατόμου.

Ο Lewin ως θεμελιωτής της Κοινωνικής Ψυχολογίας ανοίγει το δρόμο για τη διατύπωση των κοινωνικών θεωριών μάθησης. Η θεωρία του περί ζωτικού χώρου συντελεί στην ανάθεση διάφορων ρόλων και υπευθυνοτήτων στους μαθητές και στην βαθύτερη κατανόηση της δυναμικής των σχολικών ομάδων.

Οι κοινωνικές θεωρίες μάθησης υποστηρίζουν πως η κοινωνία επηρεάζει αποφασιστικά τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει το άτομο έτσι το κέντρο βάρους εστιάζεται στην αλληλεπίδραση ατόμου – περιβάλλοντος. Κυριότεροι εκπρόσωποι των θεωριών αυτών είναι ο Bandura και ο Vygotsky.

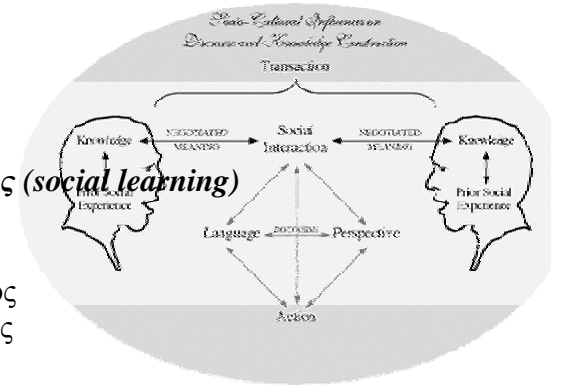
«Η κοινωνική θεωρία του A. Bandura επιδιώκει να ερμηνεύσει τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η μάθηση, λαμβάνοντας υπόψη πολλές πτυχές της ανθρώπινης προσωπικότητας» (Κασσωτάκης Μ., & Φλουρή Γ., 2006 :95)

«Η μάθηση δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως γνωστικό φαινόμενο, αλλά εξετάζεται μέσα από τις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στο αποτέλεσμα κάποιας ενέργειας και την προσοχή, τις στάσεις, τα κίνητρα, τα σχέδια και τις αντιλήψεις των ατόμων.» (Κασσωτάκης Μ., & Φλουρή Γ., 2006:95)

Ο Bandura θα τονίσει την ιδιαίτερη σημασία της **μίμησης**, την οποία και θα θεωρήσει πηγή μάθησης και κατ' επέκταση τη σημασία του **κοινωνικού περιβάλλοντος** το οποίο καθορίζει τα μοντέλα συμπεριφοράς που προσελκύουν την προσοχή του ατόμου, όχι μόνο λόγω της συχνότητας εμφάνισής τους, αλλά, κυρίως εξαιτίας των αξιών που καλλιεργεί σ' αυτό η κοινωνική ομάδα, μέσα στην οποία ζει το άτομο.

Η σπουδαιότητα που δίνει η κοινωνική θεωρία μάθησης του Bandura στη μίμηση προτύπων έχει άμεσο αντίκτυπο στο παιδαγωγικό έργο. Ο ρόλος του παιδαγωγού, σε όλες του τις μορφές (σχολείο, οικογένεια κτλ.) γίνεται ιδιαίτερα σημαντικός καθώς αυτός αποτελεί ένα σημαντικό πρότυπο μίμησης.

«Η άποψη ότι μέσω των παροτρύνσεων, που καλλιεργεί στο άτομο ο κοινωνικός του περίγυρος, δημιουργούνται προκαταβολικές ενισχύσεις για την εμφάνιση ορισμένης συμπεριφοράς συντέλεσε, μεταξύ άλλων, στην καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών διαστάσεων τα αγωγής και της εκπαίδευσης. Οι κλίσεις, οι δεξιότητες, οι



επαγγελματικές προτιμήσεις, οι φιλοδοξίες, οι στάσεις, τα προσωπικά «γούστα» και πολλές άλλες πτυχές των συμπεριφορών της καθημερινής ζωής του ατόμου μπορούν να θεωρηθούν σε μεγάλο βαθμό αποτελέσματα μάθησης μέσω της μίμησης κοινωνικών προτύπων.» (Κασσωτάκης Μ., & Φλουρή Γ., 2006:98)

Ο Vigotsky (1978) με τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development) συνδέει την κοινωνική αλληλεπίδραση με τη γνωστική εξέλιξη, καθώς αυτή ορίζεται ως «η απόσταση μεταξύ του κατεχόμενου επιπέδου ανάπτυξης, όπως αυτοπροσδιορίζεται από την ανεξάρτητη (ατομική) επίλυση προβλημάτων, και το επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως προσδιορίζεται από την ικανότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα υπό την καθοδήγηση ενηλίκων ή μέσω της συνεργασίας με ικανότερους συνομηλίκους» (Vigotsky, L., 1978:79-91, όπ. αν. Κασσωτάκης – Φλουρή, 2006)

Ο Vigotsky εξέτασε, επίσης, το ρόλο των κοινωνικοπολιτισμικών εμπειριών που αποκτώνται μέσω του παιχνιδιού. Τόνισε τη σπουδαιότητα της μάθησης που αποκτάται με τη συλλογική δράση, μέσα από ομάδες συνομηλίκων και όρισε τον ρόλο του δασκάλου ως «διευκολυντή» της μάθησης. Σύμφωνα με τον Vigotsky ο δάσκαλος πρέπει να προσαρμόζει στο γνωστικό επίπεδο και στις ικανότητες των μαθητών το διδακτικό αντικείμενο, προσφέροντας στους μαθητές τις απαραίτητες επεξηγήσεις, ενθαρρύνοντάς τους, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, και υποβοηθώντας τους με ερωτήσεις ή διευκρινίσεις προκειμένου να οδηγηθούν στην ανακάλυψη της νέας γνώσης ή την επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης.

Σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, η μάθηση συντελείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια (γλώσσα, στερεότυπα, αντιλήψεις) και απορρέει από την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα. Η έμφαση που δίνεται στο ρόλο του διαμεσολαβητή ενηλίκου και του κοινωνικού περιβάλλοντος στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή εκφράζεται στην εκπαίδευση με την έννοια της **συνεργατικής μάθησης** (οι μαθητές δεν είναι παθητικοί ακροατές του μαθήματος αλλά συνεργάζονται για να οδηγηθούν στην ανακάλυψη της νέας γνώσης).

2.5 Ουμανιστικές θεωρίες μάθησης

Μετά το 1940 εμφανίζεται ένα νέο ψυχοπαιδαγωγικό κίνημα το «Ουμανιστικό κίνημα» (humanistic movement) το οποίο είχε άμεσες προεκτάσεις στο χώρο της μάθησης και της διδακτικής πρακτικής.

Οι ουμανιστές ψυχολόγοι και παιδαγωγοί δίνουν έμφαση στα ενδιαφέροντα και αισθήματα των μαθητών. Πιστεύουν πως για να υλοποιηθεί η μάθηση πρέπει το γνωστικό υλικό που καλείται να μάθει το άτομο να έχει προσωπικό νόημα, πρέπει να άπτεται των ενδιαφερόντων του. Θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία για την επιτέλεση της μαθησιακής διαδικασίας το πώς αισθάνεται ο μαθητής, το πώς σκέφτεται καθώς και το πώς αυτός συμπεριφέρεται.

«Οι ουμανιστές αποδίδουν μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος, στις διαπροσωπικές σχέσεις και σε άλλες πτυχές της προσωπικότητας του ατόμου. Ο ουμανιστής προσπαθεί να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που ευνοεί την αυτοανάπτυξη και αυτοκατανόηση, οι οποίες οδηγούν στην αυτοπραγμάτωση, ικανοποιώντας έτσι τις βασικές ανάγκες κάθε προσώπου.» (Κασσωτάκης Μ., & Φλουρή Γ., 2006:185).

Κυριότεροι εκπρόσωποι των ουμανιστικών θεωριών οι Maslow, Rogers, Fromm, Coombs κ.ά. οι οποίοι αν και παρουσιάζουν αρκετές διαφορές μεταξύ τους, προσεγγίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά κυρίως από τη σκοπιά που την

αντιλαμβάνεται αυτός ο οποίος την εκδηλώνει και όχι από τη σκοπιά εκείνου που την παρατηρεί.

Σύμφωνα με τις ουμανιστικές θεωρίες, το άτομο παρουσιάζει μια φυσική τάση για αυτοεκπλήρωση και αυτοπραγμάτωση. Ο Maslow (όπως φαίνεται στην πυραμίδα ιεράρχησης των αναγκών, σχ.1) , θα υποστηρίξει πως όλοι οι υπόλοιποι στόχοι είναι προϋποθέσεις για την επίτευξη της αυτοπραγμάτωσης

σχ.1



Η ιεράρχηση των αναγκών και η σημασία που αποδίδεται στα συναισθήματα έχει άμεσο αντίκτυπο στη διδασκαλία, καθώς η γνώση που προσφέρεται θα πρέπει να συνδέεται και να ικανοποιεί κάποιες ανάγκες των μαθητών. Θα λέγαμε πως θα πρέπει να έχουμε σύνδεση της γνώσης με τη ζωή, το γνωστικό αντικείμενο να έχει αντίκρισμα στις καθημερινές ανάγκες των μαθητών.

«...όσο καλή κι αν είναι η οργάνωση και παρουσίαση της διδακτέας ύλης, ο μαθητής θα δυσκολευτεί να τη μάθει, αν δεν τον βοηθήσει ο δάσκαλος να δώσει σ' αυτήν προσωπική σημασία και να τη συσχετίσει με τη ζωή του.»(Κασσωτάκης Μ., &Φλουρής Γ., 2006:188)

Ο Coombs (1971) παρομοίασε τη διαδικασία αυτή με δύο ομόκεντρους κύκλους (σχ.2). Στον εσωτερικό κύκλο είναι τοποθετημένες οι αντιλήψεις που έχει το άτομο

για τον εαυτό του και στον εξωτερικό οι αντιλήψεις που έχει για τον κόσμο. Όσο περισσότερες συσχετίσεις μπορεί να κάνει ο μαθητής μεταξύ των γνωστικών αγαθών και του εαυτού του, τόσο περισσότερο αυτά θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά του.

Σχ. 2



Οι εκπρόσωποι της ουμανιστικής θεωρίας θέτουν ως εκπαιδευτικούς στόχους τους ακόλουθους: α) να γνωρίσουν οι μαθητές τον εαυτό τους, β) να είναι σε θέση να παίρνουν αποφάσεις μόνοι τους, γ) να επικοινωνούν με τους συνανθρώπους τους και γενικότερα να προετοιμαστούν για το μέλλον και να νιώθουν ευτυχείς ως άτομα (Κασσωτάκης Μ., & Φλουρής Γ., 2006).

Για να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί θα πρέπει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας να είναι ο μαθητής και όχι ο δάσκαλος. Ρόλος του δασκάλου είναι να βοηθήσει τον μαθητή να αναπτυχθεί και να ολοκληρωθεί ως προσωπικότητα. Αυτή την πτυχή της παιδαγωγικής διαδικασίας τονίζουν οι ουμανιστές και όχι τη μετάδοση γνώσεων. Οι μαθητές μπορούν να θέτουν δικούς τους στόχους, να αποφασίζουν για το αντικείμενο με το οποίο θα ασχοληθούν και να συμμετέχουν στην αξιολόγηση της μάθησής τους.

Πολλά από τα στοιχεία των ουμανιστικών θεωριών μάθησης μπορούμε να συναντήσουμε στις συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές και κυρίως στη μέθοδο Project, καθώς, όπως προαναφέραμε, οι καταστάσεις μάθησης που επιλέγουν οι ουμανιστές είναι μαθητοκεντρικές και χρησιμοποιούν μεθόδους διδασκαλίας που παρέχουν στο μαθητή τη δυνατότητα του πειραματισμού και ανακάλυψης της γνώσης.

«Η επίδραση, την οποία άσκησαν οι ουμανιστές ψυχολόγοι και παιδαγωγοί στην εκπαίδευση, γενικά, και στη διδακτική πράξη, ειδικότερα, είναι σημαντική. Συνέβαλαν στον εκδημοκρατισμό του σχολείου, στη φιλελευθεροποίηση των παιδαγωγικών μεθόδων και στην ανάπτυξη των μη καταυθυνόμενων μορφών διδασκαλίας» (Κασσωτάκης Μ., & Φλουρής Γ., 2006:191)

Οι ιδέες που διατυπώθηκαν από τους ουμανιστές παιδαγωγούς άνοιξαν τον δρόμο σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα όπως αυτά της συναισθηματικής αγωγής (affective programs), τα προγράμματα ανοιχτής εκπαίδευσης (open education

programs) και τα προγράμματα των ελεύθερων ή εναλλακτικών σχολείων (free or alternative schools

2.6 Multiple Intelligences (Πολλαπλή Νοημοσύνη)

Μέχρι πριν από τριάντα χρόνια περίπου, αντιμετωπίζαμε όλους τους μαθητές σαν να μάθαιναν όλοι με τον ίδιο τρόπο. Το 1983 ο Howard Gardner, καθηγητής ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Harvard, στο έργο του «Frames of mind» κάνει λόγο για έξι είδη νοημοσύνης του ανθρώπου, πράγμα που σημαίνει πως όλα τα ανθρώπινα όντα μπορούν να προσεγγίσουν τη γνώση από, τουλάχιστον, έξι διαφορετικές οπτικές, και λέμε τουλάχιστον, γιατί ο ίδιος ο Gardner σε μεταγενέστερο έργο του πρόσθεσε κι άλλους τύπους νοημοσύνης φτάνοντας στους εννέα και η λίστα διαρκώς μεγαλώνει.

Έτσι, αρχικά, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης εντοπίζει τους εξής τύπους:

- Ø Linguistic Intelligence (γλωσσική νοημοσύνη)
- Ø Musical Intelligence (μουσική νοημοσύνη)
- Ø Logical – Mathematical Intelligence (λογικο – μαθηματική νοημοσύνη)
- Ø Spatial Intelligence (χωρική νοημοσύνη)
- Ø Bodily – Kinesthetic Intelligence (κιναισθητική νοημοσύνη)
- Ø The Personal Intelligences (Προσωπική νοημοσύνη), η οποία διακρίνεται στην interpersonal (διαπροσωπική) και intrapersonal intelligence (ενδοπροσωπική νοημοσύνη)

Η λίστα αυτή συμπληρώνεται αργότερα με την υπαρξιακή νοημοσύνη (existential Intelligence) και τη φυσιοκρατική (Naturalistic intelligence).

Το 1995 ο ψυχολόγος Daniel Goleman, θα μιλήσει για τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Ακολουθώντας τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (MI) κατανοούμε πως οι άνθρωποι μαθαίνουν, αναπαριστούν και χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος τρόπος μάθησης για όλους ανεξαρτήτως. «Υπάρχουν αρκετά πορίσματα που αποδεικνύουν ότι κάποιοι άνθρωποι χρησιμοποιούν μια πρώιμη γλωσσολογική προσέγγιση στη μάθηση, ενώ άλλοι οικειοποιούνται μια χωρική ή ποσοτική τακτική. Κατά τον ίδιο τρόπο, μερικοί μαθητές σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις όταν τους ζητάμε να χρησιμοποιήσουν σύμβολα διαφόρων ειδών, ενώ άλλοι μπορούν να παρουσιάσουν καλύτερα αυτά που κατέκτησαν με έμπρακτο τρόπο ή από τις αλληλεπιδράσεις τους με άλλα άτομα.»

«Το ευρύ φάσμα των μαθητών- και ίσως και ολόκληρης της κοινωνίας- θα ευνοούνταν περισσότερο αν τα γνωστικά αντικείμενα μπορούσαν να παρουσιαστούν με διάφορους τρόπους και η μάθηση μπορούσε να αξιολογηθεί με ποικίλα μέτρα»

(Howard Gardner, 2006:44-45)

Καθώς δεν είναι δυνατόν να περιμένουμε από κανέναν να είναι σε θέση να αναπτύξει παράλληλα όλους αυτούς τους τύπους νοημοσύνης, προκειμένου να επιτύχει την κατάκτηση κάποιας έννοιας ή δεξιότητας, γίνεται κατανοητή η ανάγκη χρησιμοποίησης, από πλευράς του εκπαιδευτικού, ποικίλων διδακτικών τεχνικών έτσι ώστε η παρεχόμενη γνώση να μπορεί να γίνει αντιληπτή από όλους τους μαθητές, μαθητές με διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης.



3. Συμμετοχικές Διδακτικές Τεχνικές

3.1 Τι είναι συμμετοχικές διδακτικές Τεχνικές

Όταν μιλάμε για «διδακτική τεχνική» εννοούμε το παιδαγωγικό εκείνο «εργαλείο» το οποίο χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να επιτύχει τον εκπαιδευτικό του στόχο. Σύμφωνα με τον Κόκκο (1999:31) η μέθοδος διδασκαλίας διαφέρει από τη διδακτική τεχνική, «η μέθοδος είναι έννοια ευρύτερη της τεχνικής. Αναφέρεται σε ένα σύνολο αρχών που καθορίζουν την αντίληψη για την πρόσβαση στη γνώση, τις γενικές προδιαγραφές του τρόπου με τον οποίο γίνεται η εκπαίδευση. Η τεχνική είναι το μέσον με το οποίο εφαρμόζεται η μέθοδος διδασκαλίας».

Όπως γίνεται αντιληπτό από τις θεωρίες μάθησης που παρουσιάσαμε παραπάνω, οι πλέον σύγχρονες από αυτές, τονίζουν, μεταξύ άλλων, τη σπουδαιότητα της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και της οικοδόμησης της νέας γνώσης πάνω στις προϋπάρχουσες αντιλήψεις των μαθητών. Ταυτόχρονα η διατύπωση της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης καθιστά αναγκαία τη χρησιμοποίηση ποικίλων διδακτικών τεχνικών, προκειμένου να δραστηριοποιηθούν όλοι οι μαθητές και η παρεχόμενη γνώση ή δεξιότητα να κατακτηθεί από αυτούς.

Όταν μιλάμε για συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές εννοούμε τις διδακτικές τεχνικές που εμπλέκουν ενεργά το μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία.

«Η χρήση συμμετοχικών διδακτικών τεχνικών στο σχολείο και γενικότερα στη σύγχρονη εκπαίδευση αποτελεί στοιχείο κομβικής σημασίας για την αποτελεσματική μάθηση» (Βασάλα Π., 2013:14)

3.2 Παιδαγωγικό συμβόλαιο

Το «παιδαγωγικό συμβόλαιο» αποτελεί μια βασική τεχνική και απαραίτητο εργαλείο για την πρόληψη των συγκρούσεων και την αντιμετώπιση των προβλημάτων που συχνά προκύπτουν μέσα στην τάξη. Είναι αποτέλεσμα συζήτησης και συντάσσεται ομαδικά, με τη συμμετοχή όλων των άμεσα εμπλεκόμενων. Εκπαιδευτικοί και μαθητές αναζητούν από κοινού τρόπους και διδακτικές τεχνικές που θα συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Συντάσσεται τις πρώτες εβδομάδες του σχολικού έτους και σ' αυτό καθορίζονται τόσο οι κανόνες – αρχές που οφείλουν όλοι να τηρούν μέσα στην σχολική τάξη κατά την μαθησιακή διαδικασία όσο και οι ποινές που προκύπτουν από τη μη τήρησή τους. Τόσο οι κανόνες όσο και οι ποινές είναι αποτέλεσμα συζήτησης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Διατυπώνονται με σαφήνεια και γίνονται αποδεκτοί από την πλειονότητα των συμμετεχόντων και δεν επιβάλλονται από τον εκπαιδευτικό.

Προκειμένου να οδηγηθούμε στη διατύπωση των κανονισμών και την κοινή αποδοχή τους θα μπορούσαμε να κάνουμε χρήση της διδακτικής τεχνικής «παιχνίδι ρόλων». Δημιουργούμε στην τάξη συγκρουσιακές καταστάσεις που προκύπτουν από την έλλειψη επικοινωνίας ή λανθασμένης συμπεριφοράς και προσπαθούμε, με βιωματικό τρόπο, να οδηγήσουμε τους μαθητές μας στη διατύπωση των κανόνων συμπεριφοράς. Με τη διαδικασία αυτή επωμίζονται όλοι την ευθύνη για τα διαδραματιζόμενα στη σχολική τάξη, με τον τρόπο αυτό υπάρχουν πολλές πιθανότητες οι μαθητές να γίνουν συν-υπεύθυνοι για τη μάθησή τους (Eichhorn, 2008:66, όπ. αν. Χατζηδήμου Δ. – Χατζηδήμου Κ., 2014).

«Η τεχνική αυτή δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στην πρόληψη και μικρότερη στην καταστολή των προβλημάτων που δημιουργούνται στη σχολική τάξη, αποβλέπει στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές, όπως και



ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, οι οποίες (διαπροσωπικές σχέσεις) αποτελούν βασική προϋπόθεση αλλά και στόχο προς επίτευξη μιας αποτελεσματικής σχολικής διδασκαλίας και ενός εκπαιδευτικού που επιθυμεί να χαρακτηρίζεται αποτελεσματικός» (Χατζηδήμου Δ. και Χατζηδήμου Κ.,2014:243).



3.3. Συζήτηση

Η συζήτηση, ως διδακτική τεχνική, υπήρξε η αφετηρία για την ενεργητική μάθηση. (Svinicki & Mckeachie, 2011:36, όπ. αν. Βασάλα, 2013) Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη, (1998) η συζήτηση «είναι ανταλλαγή γνώμων πάνω σ' ένα ζήτημα, η από κοινού εξέταση ενός θέματος μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων για την επίλυσή του».

Στην εκπαιδευτική διαδικασία η διδακτική τεχνική της συζήτησης επικεντρώνεται στην αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών ή των μαθητών μεταξύ τους.

Πριν την έναρξη οποιασδήποτε συζήτησης κρίνεται αναγκαία η διατύπωση των κανόνων για τη διεξαγωγή της (όπως προαναφέραμε). Η ύπαρξη των κανόνων δημιουργούν ένα αίσθημα ασφάλειας στους μαθητές προκειμένου να διατυπώσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Ο εκπαιδευτικός επισημαίνει πως όλες οι απόψεις είναι αποδεκτές, εφόσον αυτές τεκμηριώνονται επαρκώς και φροντίζει ώστε η συζήτηση να μη ξεφεύγει από το θέμα. Ο ρόλος του είναι περισσότερο συντονιστικός και ενθαρρυντικός. Παροτρύνει όλους τους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους και να τις τεκμηριώσουν.

Στη συζήτηση ο εκπαιδευτικός μιλάει όσο το δυνατόν, λιγότερο και ακούει περισσότερο.

Οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν, αρχικά, σε ομάδες των δύο ή περισσότερων ατόμων και στη συνέχεια να εκφράσουν τις απόψεις τους στην ολομέλεια της τάξης. Στη συζήτηση σε ομάδες, ο εκπαιδευτικός βοηθάει τις ομάδες να θέσουν τους βασικούς άξονες της συζήτησης, συμβουλεύει κάθε ομάδα να ορίσει τον συντονιστή, ο οποίος θα φροντίζει για την τήρηση των διαδικασιών, καθώς και τον εκπρόσωπο της ομάδας, ο οποίος θα ανακοινώνει τα αποτελέσματα των εργασιών στην ολομέλεια της τάξης.

Όταν η συζήτηση σε ομάδες ολοκληρωθεί ο εκπαιδευτικός ζητά από τις ομάδες, μία – μία με τυχαία σειρά, να παρουσιάσουν τις εργασίες τους και να αξιολογήσουν τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν. Κάθε ομάδα, αποτελούμενοι από το σύνολο των μελών της, παρουσιάζει τη δουλειά της και αφού ολοκληρώσει ο εκπρόσωπος την παρουσίαση, τα υπόλοιπα μέλη μπορούν να προχωρήσουν σε συμπληρωματικές παρεμβάσεις, εφόσον το κρίνουν σκόπιμο.

Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των εργασιών και παρουσιάσεων των ομάδων δεν παραμένει αμέτοχος παρά εκφράζει λεκτικά ή με τη γλώσσα του σώματος την ικανοποίησή του για τις «σωστές απόψεις ή απαντήσεις» που διατυπώνονται, διατηρεί συνεχώς οπτική επαφή με όλους, κινείται στο χώρο κατά τη διάρκεια της συζήτησης, δημιουργεί ευχάριστο και συνεργατικό κλίμα στην τάξη, αποφεύγει την διατύπωση απορριπτικών κρίσεων, απευθύνεται στους μαθητές με τα ονόματά τους (Unesco,1986).

3.3.1 Σε ποια χρονική στιγμή διεξάγεται η συζήτηση

Η συζήτηση, ως διδακτική τεχνική, μπορεί να υλοποιηθεί τόσο στην αρχή όσο και κατά τη διάρκεια ή και στο τέλος της διδασκαλίας.

Η συζήτηση στην αρχή της διδασκαλίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό ως εργαλείο ανίχνευσης των υπάρχουσών γνώσεων των μαθητών πάνω στο προς διδασκαλία γνωστικό αντικείμενο της ημέρας. Εάν ο εκπαιδευτικός διδάσκει με βάση τις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης (constructivist learning theory), πρέπει να γνωρίζει τις πρότερες αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη διδακτική ενότητα που θα διδάξει προκειμένου ξέρει που θα εστιάσει τη διδασκαλία του και πώς θα τους οδηγήσει, πιθανά σε γνωστική σύγκρουση έτσι ώστε να ανατρέψει τις λανθασμένες εντυπώσεις και να οικοδομήσει τη νέα γνώση.

«Οι μαθητές καλούνται να συνεισφέρουν στη συζήτηση αξιοποιώντας τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Με τον τρόπο αυτό εμπλέκονται ενεργητικά και κριτικά στην έναρξη της διερεύνησης του ζητήματος...» (Βασάλα, 2013:74)

Η συζήτηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας συμβάλλει στο να επιτύχουν οι μαθητές υψηλότερου βαθμού κατανόηση για το διδακτικό αντικείμενο. (Βασάλα, 2013). Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και ακούει τους μαθητές που συμμετέχουν, εντοπίζει τις πιθανές «παρανοήσεις» και τις διορθώνει, αντλεί πληροφορίες για το τι θα πρέπει να επαναλάβει ή να παρουσιάσει με διαφορετικό τρόπο έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να κατανοήσουν τη νέα έννοια που τους παρουσιάζεται (McVittie, 2001, όπ. αν. Βασάλα, 2013).

Η συζήτηση στο τέλος της διδασκαλίας μπορεί να λειτουργήσει ανακεφαλαιωτικά προκειμένου να τονιστούν τα σημαντικά σημεία του μαθήματος, να εμπλουτιστούν κάποιες ιδέες που ακούστηκαν ή να αποσαφηνιστούν κάποια σημεία, που πιθανά παρουσίασαν κάποια δυσκολία κατανόησης.

3.3.2 Οργάνωση της συζήτησης

Η συζήτηση ως διδακτική τεχνική δεν μπορεί να γίνει τυχαία και χωρίς προγραμματισμό για να έχει μαθησιακό αποτέλεσμα. «Για να γίνει η συζήτηση ένα ενδιαφέρον, ζωντανό και αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης θα πρέπει να τηρούνται ορισμένες προδιαγραφές» (Βασάλα, 2013:77)

Προκειμένου να αναχθεί η συζήτηση από απλή παράθεση απόψεων σε διδακτικό εργαλείο που θα οδηγήσει στη μάθηση, θα πρέπει να είναι πολύ καλά προετοιμασμένη από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος κρίνεται αναγκαίο να έχει προσδιορίσει ακριβώς το θέμα της, να έχει προετοιμάσει τις ερωτήσεις που θα θέσει, προκειμένου αυτές να είναι εύστοχες και να οδηγούν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων. Το χρονικό διάστημα, επίσης, που αυτή θα διαρκέσει, θα πρέπει να έχει υπολογιστεί εκ των προτέρων και ο εκπαιδευτικός να έχει αναλογιστεί και αποφασίσει τις διευκρινήσεις που είναι αναγκαίο να δοθούν προκειμένου οι μαθητές να είναι σε θέση να προχωρήσουν στη διαδικασία της συζήτησης. Καθώς αυτή είναι πιθανό να επεκταθεί και σε παρεμφερή θέματα, κρίνεται σκόπιμο ο εκπαιδευτικός να φροντίσει να είναι ενημερωμένος και να έχει στη «φαρέτρα» του ένα επαρκές υλικό, ικανό να πλαισιώσει και να επεκτείνει το θέμα, όταν και εάν αυτό χρειαστεί.

Οι μαθητές, από την πλευρά τους, προκειμένου να έχουν μία δυναμική παρουσίαση, καλό θα ήταν να είναι προϊδεασμένοι για το αντικείμενό της.

Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει για το χρόνο που θα διαρκέσει η διδακτική τεχνική και τον τρόπο με τον οποίο θα διεξαχθεί (εργασία σε ομάδες και στη συνέχεια συζήτηση στην ολομέλεια, απευθείας συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης κτλ.). Σύμφωνα με τον Ewens (1986) (όπ. αν. Βασάλα, 2013) συμπεριφορές που διευκολύνουν τη συζήτηση είναι η προσεκτική ακρόαση και παρατήρηση, η χρήση της γλώσσας του σώματος, η επιλογή κατάλληλων τεχνικών που διατηρούν ζωντανή μια συζήτηση, όπως ο καταγισμός ιδεών ή η μελέτη περίπτωσης (βλέπουμε πως σε μια διδακτική τεχνική μπορούμε να εμπλέξουμε και άλλες) καθώς και οι παύσεις, οι μαθητές χρειάζονται χρόνο για να σκεφτούν και να οργανώσουν τη σκέψη τους.

Μετά τη συζήτηση έχουμε την ανακεφαλαίωση και την επισήμανση των βασικών σημείων, η οποία μπορεί να υλοποιηθεί με την τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης. Εκπαιδευτικός και μαθητές οργανώνουν έναν εννοιολογικό χάρτη με τις λέξεις – κλειδιά του θέματος και τα κομβικά σημεία της συζήτησης.

Στο τέλος μπορεί να γίνει και αξιολόγηση της διαδικασίας με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο θα συμπληρωθεί από τους μαθητές και θα περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με το πώς εργάστηκα, εάν τήρησαν τους κανόνες, εάν απόλαυσαν τη διαδικασία, τι νομίζουν πως κέρδισαν από αυτή και τι θα άλλαζαν την επόμενη φορά.



3.4. Καταιγισμός ιδεών

«Ο καταγισμός ιδεών ως σύλληψη ανήκει στον Alex Fraickney Osborn, ο οποίος εφάρμοσε αυτή την τεχνική το 1938, όταν ήταν διευθυντής σε μια διαφημιστική εταιρεία, για να βοηθήσει τους εργαζόμενους «να γεννούν πολλές νέες ιδέες». Βασική σκέψη του Osborn ήταν ότι η φαντασία και η δημιουργική σκέψη έχουν ξεχωριστό ρόλο, υπάρχουν πάντα στον ανθρώπινο νου και δεν μένει παρά να δημιουργηθούν τα ερεθίσματα για την αξιοποίησή τους». (Βασάλα, 2013:123)
Το 1953 ο Osborn στο βιβλίο του “Applied Imagination” περιγράφει την τεχνική του «καταιγισμού ιδεών».

Ο καταγισμός ιδεών βρίσκει μεγάλη εφαρμογή στην εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να δραστηριοποιήσει τους μαθητές του, ώστε να ενδιαφερθούν και να συμμετάσχουν ενεργά στο μάθημα μπορεί να χρησιμοποιήσει την διδακτική τεχνική του «καταιγισμού ιδεών» ή αλλιώς της «ιδεοθύελλας» (Παρασκευόπουλος και Παρασκευοπούλου, 2009, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001: 116)

« Η τεχνική αυτή λαμβάνει χώρα όταν ο εκπαιδευτικός κατά την επεξεργασία ενός θέματος ζητά από τους μαθητές να διατυπώσουν ελεύθερα, γρήγορα και αυθόρμητα ιδέες (λέξεις ή φράσεις) σχετικές με το υπό συζήτηση θέμα, τις οποίες ανακαλούν από προϋπάρχουσες γνώσεις τους, με σκοπό στη συνέχεια να αποκτήσουν νέες.» (Χατζηδήμου Δ.& Χατζηδήμου Κ., 2014:244-245).

Στον καταγισμό ιδεών δεν είναι απαραίτητο οι μαθητές να γνωρίζουν το θέμα, ζητούμενο είναι να ανακαλέσουν τις προϋπάρχουσες ιδέες τους γι’ αυτό (Matthews, 1998, όπ. αν. Βασάλα, 2013). Οι ιδέες που θα διατυπωθούν μπορεί να είναι σχετικές με το θέμα, μπορεί ωστόσο, να είναι και άσχετες μ’ αυτό. Η αρχή στην οποία στηρίζεται η συγκεκριμένη διδακτική τεχνική είναι πως οι προϋπάρχουσες ιδέες για ένα θέμα παίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία νέων ιδεών για το ίδιο θέμα, γεγονός που τεκμηριώνει πως και αυτή η συμμετοχική διδακτική τεχνική στηρίζεται στις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης, κατά τις οποίες ο μαθητής δεν

μπορεί να θεωρηθεί *tabula rasa*. Οι προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών, οι οποίες συχνά δεν συμπίπτουν με τις επιστημονικά αποδεκτές, αλληλεπιδρούν με τις διδασκόμενες, οι οποίες μέσω της μάθησης θα συγκροτήσουν τις νέες γνώσεις, τροποποιώντας τις αρχικές (Matthews 1998,όπ. αν. Βασάλα,2013) (Ψύλλος, Κουμαράς & Καριώτογλου, 1993).

Ο καταγιγισμός ιδεών πρέπει να ακολουθεί τέσσερις βασικούς κανόνες, τους οποίους έθεσε ο Osbron (1953) και οι οποίοι είναι οι εξής (Βασάλα,2013):

- Ø Ενθαρρύνονται οι πρωτότυπες και ασυνήθιστες ιδέες
- Ø Είναι επιθυμητές όσον το δυνατόν περισσότερες ιδέες
- Ø Από την ιδέα ενός μπορεί να προκύψει η ιδέα ενός άλλου
- Ø Δεν επιτρέπεται κριτική ή αξιολόγηση των ιδεών, όταν εκφράζονται.

3.4.1. Πώς εφαρμόζεται η τεχνική

1^ο βήμα: Ο εκπαιδευτικός περιγράφει την διαδικασία στους μαθητές του και ορίζει τη χρονική διάρκεια. Ζητά από αυτούς να εκφράζουν ελεύθερα και χωρίς ειρμό τις ιδέες τους. Εξηγεί όπως οι ιδέες δεν κρίνονται ούτε και αξιολογούνται, απλώς καταγράφονται, από μία ιδέα μπορεί να προκύψει κάποια άλλη.

2^ο βήμα: Ο εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα ή σε χαρτοπίνακα τις ιδέες που ακούγονται, αποφεύγοντας να υποδείξει τις δικές του. Επαναλαμβάνει το θέμα και υποβοηθάει τους μαθητές με ερωτήσεις, σε περίπτωση που αυτοί αδυνατούν να εκφραστούν. Δεν υποδεικνύει λέξεις, καθώς κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σε ανακοπή της ροής των ιδεών των μαθητών.

3^ο βήμα: Οι καταγεγραμμένες ιδέες ομαδοποιούνται με βάση κάποια αντικειμενικά κριτήρια τα οποία θέτει ο εκπαιδευτικός. Οι μαθητές συζητούν όλες τις καταγεγραμμένες ιδέες και σβήνουν όσες δεν αντιστοιχούν στα κριτήρια. Στη συνέχεια οι λέξεις που μένουν γραμμένες ομαδοποιούνται διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθεί η συζήτηση και θα οργανωθεί το μάθημα.

4^ο βήμα: Ο εκπαιδευτικός , με εισήγηση , παρουσιάζει τις ομαδοποιημένες κατηγορίες ιδεών και εμπλέκει τους μαθητές του αναθέτοντάς τους κάποια ομαδική εργασία.

3.4.2 Πλεονεκτήματα της τεχνικής και παραλλαγές της

Η τεχνική του «καταγιγισμού ιδεών» βοηθά τους μαθητές (Κόκκος, 2008, Βασάλα,2013) να εκφράσουν ελεύθερα και αυθόρμητα τις σκέψεις τους, συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας, επικοινωνίας, δημιουργικής έκφρασης, συνεργασίας και κριτικής σκέψης. Οι μαθητές εκπαιδεύονται στο να εργάζονται μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια και να αξιοποιούν τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες τους.

Παραλλαγές του καταγιγισμού ιδεών αποτελούν οι τεχνικές:

- Ø *Καταγιγισμός ιδεών με αυτοκόλλητα (post it)*

Οι μαθητές καταγράφουν τις ιδέες τους σε αυτοκόλλητα χαρτάκια, τα οποία ο εκπαιδευτικός στη συνέχεια τα συγκεντρώνει και τα κολλάει στον πίνακα ή στον στοίχο. Αυτή η τεχνική δεν έχει καθυστερήσεις καθώς ο εκπαιδευτικός δεν γράφει στον πίνακα.

- Ø *Brainwriting (ο όρος δεν έχει αντίστοιχο δόκιμο στην ελληνική)*

Το Brainwriting ονομάζεται επίσης group passing technique. Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και το θέμα / ερώτηση τίθεται είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από τους ίδιους τους μαθητές, αρχικά προφορικά και διατυπώνονται όσες διευκρινήσεις κρίνονται απαραίτητες. Στη συνέχεια το θέμα / ερώτηση γράφεται σε τόσα φύλλα

χαρτί όσα και οι μαθητές, έτσι ώστε ο καθένας να έχει το δικό του και συμπληρώνουν όλοι, σ' αυτό τις ιδέες τους σχετικά με το ζητούμενο. Στη συνέχεια τα φύλλα εναλλάσσονται από μαθητή σε μαθητή δεξιόστροφα, έτσι ο καθένας έχει τη δυνατότητα να διαβάσει τις ιδέες των υπολοίπων και να τις συμπληρώσει. Αυτή η διαδικασία επαναλαμβάνεται έως ότου κλείσει ο κύκλος. Με τον τρόπο αυτό, κάθε μαθητής μπορεί να διαβάσει τις ιδέες των άλλων και να προσθέσει τη δική του.

Ø *Brainwriting 6-3-5*

Η τεχνική αυτή στηρίζεται στον καταγισμό ιδεών και αποβλέπει στην παραγωγή 108 νέων ιδεών σε μισή ώρα. Δεν μας ενδιαφέρει η ποιότητα των ιδεών όσο η ποσότητα. Χρησιμοποιείται για την επίλυση σύνθετων προβλημάτων και για την υλοποίησή της χρειαζόμαστε ομάδες των έξι ατόμων, τις οποίες συντονίζει ο εκπαιδευτικός.

«Το πρόβλημα παρουσιάζεται στην ομάδα από τον εκπαιδευτικό, διασαφηνίζεται και συγκεκριμενοποιείται. Οι μαθητές συγκεντρώνονται στο πρόβλημα και εργάζονται ατομικά για την επίλυσή του, για πέντε λεπτά. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός δίνει σε κάθε μαθητή ένα ειδικό έντυπο, που έχει τη μορφή ενός κενού φύλλου εργασίας όπως το παρακάτω» (Βασάλα, 2013:134-135):

BRAINWRITING 6-3-5			
Πρόβλημα προς λύση	Πώς να...		
Όνομα			
	1 ^η ιδέα	2 ^η ιδέα	3 ^η ιδέα
1			
2			
3			
4			
5			
6			

Κάθε μαθητής έχει στη διάθεσή του πέντε λεπτά προκειμένου να σκεφτεί και να καταγράψει τρεις σκέψεις για την επίλυση του προβλήματος. Με το πέρας των πέντε λεπτών παίρνει το χαρτί ο μαθητής που κάθεται στα δεξιά του προηγούμενου και αφού διαβάσει όσα είναι γραμμένα, σχολιάζει και προσθέτει τις δικές του τρεις απόψεις – λύσεις. Έτσι ο καθένας χρησιμοποιεί τις προτάσεις του προηγούμενου και είτε συνεχίζει τη σκέψη του είτε την ανασκευάζει και προτείνει κάτι καινούριο. Οι απόψεις των προηγούμενων αποτελούν δημιουργικό ερέθισμα για τους επόμενους.

Ø *Brainsketching*

Το Brainsketching είναι τεχνική που στηρίζεται στο brainwriting μόνο που χρησιμοποιεί το σχέδιο για την καταγραφή των ιδεών. Οι συμμετέχοντες σχεδιάζουν τις ιδέες τους ατομικά σε μεγάλα φύλλα χαρτί, κολλημένα στον τοίχο και στη συνέχεια τα παρουσιάζουν, εξηγώντας τα, στην ολομέλεια. Αλλάζουν θέσεις και συνεχίζουν να σχεδιάζουν ολοκληρώνοντας πέντε κύκλους με σχέδια ιδεών. Αυτή η τεχνική θα λέγαμε πως εξυπηρετεί άτομα με διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης.



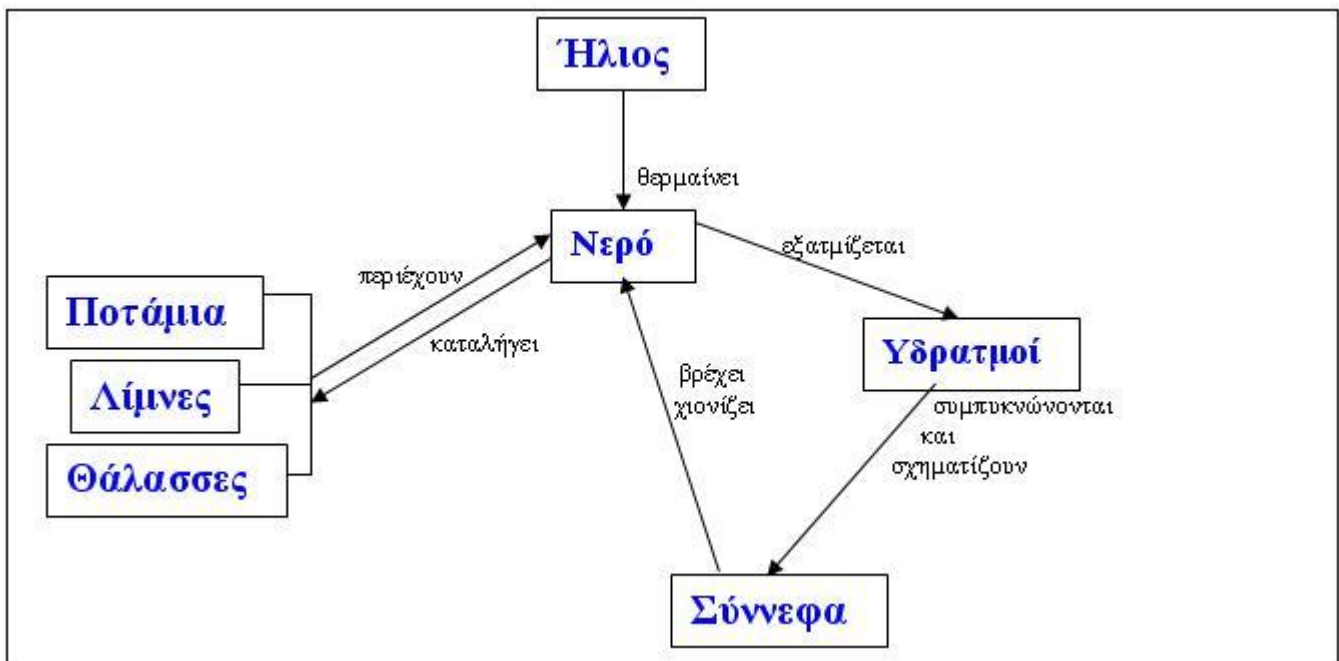
3.5 Χαρτογράφηση εννοιών

Η χαρτογράφηση εννοιών είναι μια τεχνική κατά την οποία σταδιακά δομείται ένα ολοκληρωμένο σχηματικό διάγραμμα στο οποίο μπορούμε να διακρίνουμε τις κύριες έννοιες ενός θέματος καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις.

«Επομένως, ο εννοιολογικός χάρτης είναι ένας ειδικός τύπος σχεδιαγράμματος που αναπαριστά τις σχέσεις οι οποίες υπάρχουν ανάμεσα στις έννοιες που δομούν ένα συγκεκριμένο θέμα. Δηλαδή είναι ένα γραφικό εργαλείο για την οργάνωση και την αναπαράσταση γνώσεων, ενώ η διαδικασία κατασκευή τους ποκαλείται χαρτογράφηση εννοιών ή εννοιολογική χαρτογράφηση» (Βασάλα, 2013:145)

Κάθε εννοιολογικός χάρτης έχει τους **κόμβους**, τις **συνδέσεις** και πιθανά τις **συνδεδετικές φράσεις**. Στους κόμβους, που μπορεί να έχουν ό,τι σχήμα θέλουμε (κύκλο, παραλληλόγραμμο κ.τ.λ) καταγράφουμε τις έννοιες, οι σχέσεις που συνδέουν τις έννοιες αποτελούν τις συνδέσεις. Συχνά στις έννοιες και στις συνδέσεις δίνουμε μια συγκεκριμένη και σύντομη ονομασία, τη συνδεδετική φράση (σχ. 3).

Σχ. 3



Η ιεραρχική δομή, με την οποία αναπτύσσονται οι έννοιες καθώς και οι συνδέσεις μεταξύ τους, αποτελούν τα δύο βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των εννοιολογικών χαρτών.

Η τεχνική των εννοιολογικών χαρτών αναπτύχθηκε από τον καθηγητή Joseph D. Novak, το 1972 (όπ. αν. Βασάλα, 2013:150). «Ο Novak στήριξε τις αρχικές του έρευνες στις θεωρίες της γνωστικής ψυχολογίας και ειδικότερα στη θεωρία μάθησης με νόημα (meaningful learning theory) του David Ausubel, ο οποίος τόνιζε τη σημασία των πότερων γνώσεων στην οικοδόμηση νέων εννοιών. Κατά τον Ausubel, η μάθηση νέων γνώσεων εξαρτάται από τις γνώσεις που ήδη υπάρχουν

(προϋπάρχουσες/πρότερες γνώσεις). Ειδικότερα, η νέα γνώση αποκτά σημασία όταν μπορεί να συνδεθεί με ένα πλαίσιο υπαρχουσών γνώσεων. Επιτελείται όταν ο μαθητής, σαφώς και συνειδητά προσπαθεί να δομήσει συνδέσεις μεταξύ των εννοιών».

Άλλες θεωρίες στις οποίες στηρίζεται η τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης είναι:

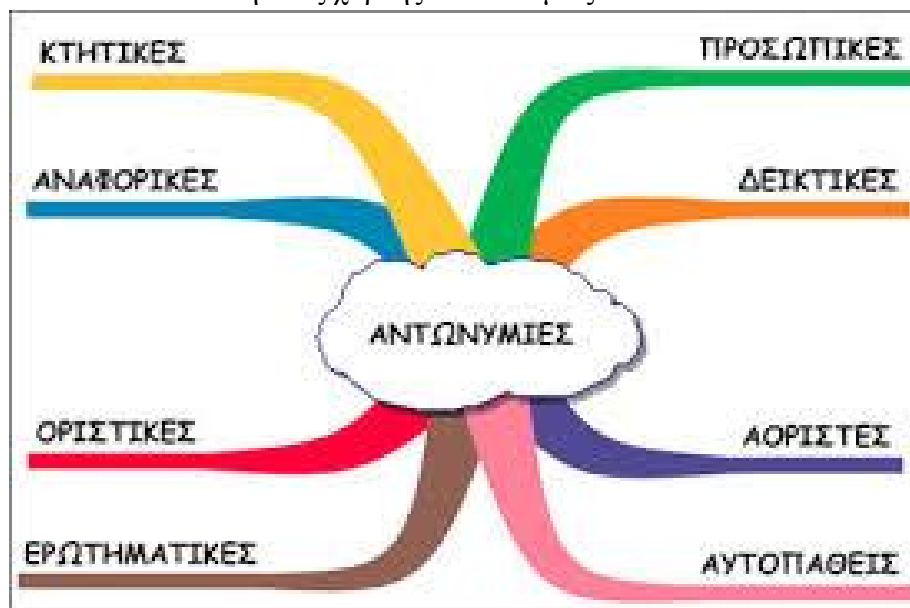
- Ø Η θεωρία της «Διπλής Κωδικοποίησης»(Dual Coding theory), η οποία αποδίδει ίση σημασία στη λεκτική και μη λεκτική επεξεργασία της γνώσης.
- Ø Η «θεωρία των Σχημάτων» (Schema theory), η οποία υποστηρίζει πως η κατανόηση μιας έννοιας πραγματοποιείται όταν ο μαθητής καταφέρνει να χρησιμοποιήσει προγενέστερες γνώσεις και εμπειρίες του για να την ερμηνεύσει.
- Ø Η «θεωρία των Γνωστικών Φορτίων» (Cognitive Load theory), κατά την οποία η μάθηση φτάνει σε άριστο σημείο στους ανθρώπους, όταν το φορτίο της βραχυπρόθεσμης μνήμης είναι το μικρότερο δυνατό ,έτσι ώστε να διευκολύνει τις αλλαγές στη μακροπρόθεσμη μνήμη. (Βασάλα,2013)

3.5.1 Νοητικός χάρτης (mind map)

Ο νοητικός χάρτης αποτελεί μια παραλλαγή του εννοιολογικού χάρτη. Ο Βρετανός ψυχολόγος Tony Buzan (1970), μελετώντας τις λειτουργίες του εγκεφάλου, συστήνει στους ανθρώπους να μην κρατούν γραμμικές σημειώσεις, καθώς ο εγκέφαλος δεν λειτουργεί μ' αυτόν τον τρόπο. Οι πληροφορίες αποθηκεύονται στους δενδρίτες του εγκεφάλου ως πρότυπα, συνδέσεις και συνειρμοί. Για τον λόγο αυτό προτείνει την τεχνική της νοητικής χαρτογράφησης.

Στη νοητική χαρτογράφηση χρησιμοποιούμε εικόνες και χρώματα προκειμένου να εντυπωθούν εντονότερα οι σχέσεις και οι συνδέσεις των στοιχείων. Η βασική διαφορά του εννοιολογικού από τον νοητικό χάρτη είναι πως στον εννοιολογικό μπορεί να έχουμε αρκετές έννοιες, στον νοητικό (σχ. 4) δουλεύουμε μόνο με μία κύρια έννοια.

σχ. 4
Νοητικός χάρτης «αντωνυμίες»



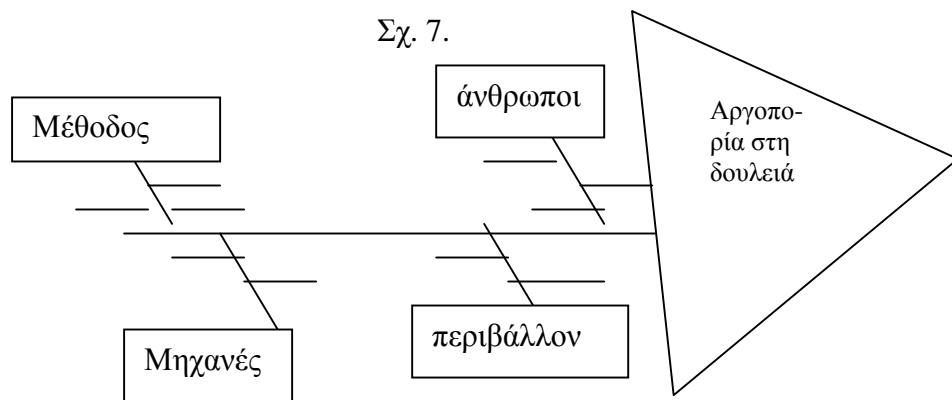
3.5.2 Η τεχνική Fishbone (ψαροκόκαλο)

Η τεχνική αυτή επινοήθηκε από τον Ιάπωνα Κιου Ισικάβα και οπτικοποιεί τη σχέση ανάμεσα στα αίτια και τα αποτελέσματα μιας προβληματικής κατάστασης. Αυτή η οπτικοποίηση μας οδηγεί στην επιλογή κατάλληλων λύσεων.

Η τεχνική μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές μιας τάξης που δουλεύουν σε μικρές ομάδες ή σε ομάδες ενηλίκων σε σεμινάρια εκπαίδευσης ενηλίκων. «βελτιώνει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα επικοινωνούν για να αναλύσουν και να επιλύσουν προβλήματα, αποθαρρύνει μερικές ή πρόωρες λύσεις και δείχνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων ενός θέματος». (Βασάλα, 2013: 158).

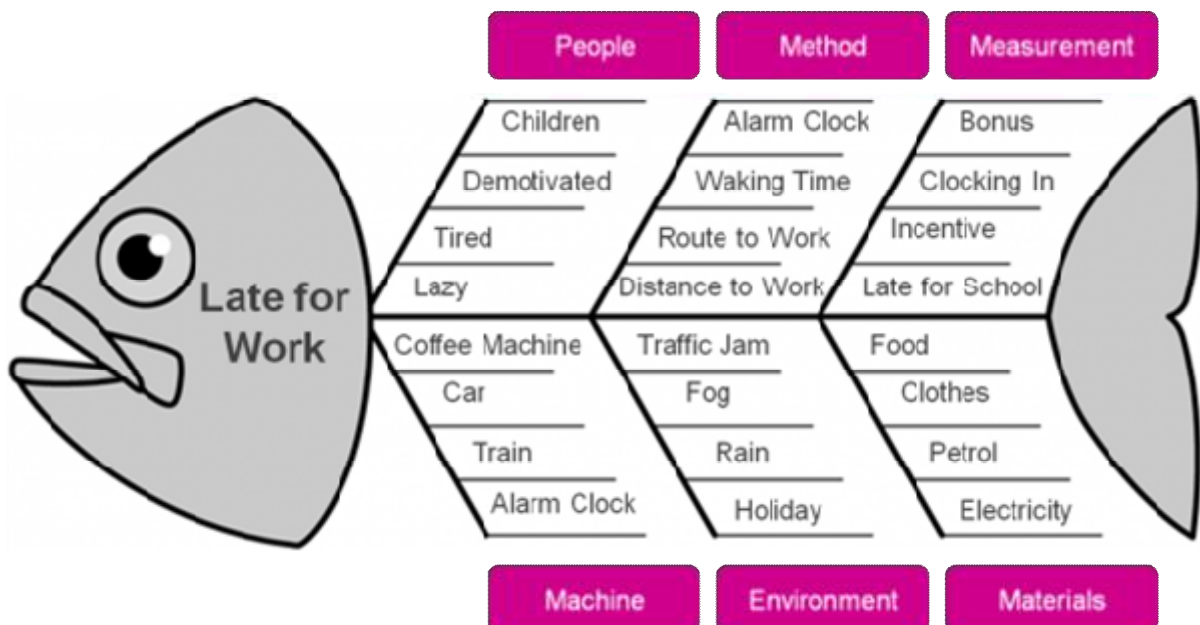
Πώς ακριβώς δουλεύουμε την τεχνική αυτή.

Ø Σ' ένα φύλλο χαρτί σχεδιάζουμε ένα μακρύ τόξο, αυτό είναι το ψαροκόκαλο (σχ. 7)



- Ø Στη συνέχεια ζωγραφίζουμε τα πλευρικά κόκαλα (όπως βλέπουμε στο παραπάνω σχήμα). Κάθε πλευρικό κόκαλο είναι και μια πιθανή αιτία του προβλήματος. Σημειώνουμε τις κύριες αιτίες ενώ το πρόβλημα το αναγράφουμε στο κεφάλι του ψαροκόκαλου.
- Ø Για κάθε πιθανή κατηγορία αιτιών ακολουθεί καταιγισμός ιδεών. Καταγράφονται όλες οι ιδέες (σχ. 8)

Σχ. 8



Τα αίτια καταγράφονται από τα πιο σημαντικά προς τα λιγότερο σημαντικά, ξεκινώντας από το κεφάλι του ψαριού και καταλήγοντας στην ουρά.

Μ' αυτόν τον τρόπο έχουμε μια οπτικοποίηση της προβληματικής κατάστασης και εντοπισμό των αιτιών. Ακολουθεί η επεξεργασία των αιτιών και η επιλογή των λύσεων.

3.6. Μελέτη περίπτωσης

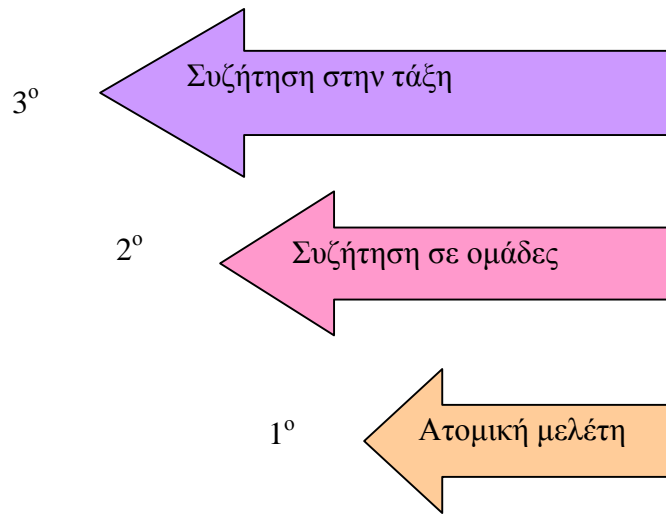
Η μελέτη περίπτωσης, ως διδακτική τεχνική στην εκπαίδευση, εμφανίζεται στα τέλη του 19^{ου} – αρχές 20^{ου} αιώνα. Αρχικά τη συναντούμε κυρίως στις Νομικές και Ιατρικές Σχολές ως μέσο ενίσχυσης της κριτικής σκέψης των σπουδαστών. Μετά το 1950 επεκτείνεται η χρήση της και στην εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2006), η μελέτη περίπτωσης στη διδακτική πράξη έχει δύο πεδία εφαρμογής. Στο πρώτο χρησιμοποιείται προκειμένου να εφαρμοστούν οι θεωρητικές γνώσεις που έχουν αποκτηθεί και στο δεύτερο χρησιμοποιείται προκειμένου να οδηγηθούν οι μαθητές προς τη μάθηση.

Η μελέτη περίπτωσης που εξετάζεται, επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος φροντίζει να είναι όσο το δυνατόν μια πραγματική ιστορία, η οποία αναδεικνύει ένα πρόβλημα σχετικό με το αντικείμενο το οποίο καλούνται να μελετήσουν οι μαθητές και τους στόχους της διδασκαλίας. Επίσης η μελέτη περίπτωσης θα πρέπει να επιφέρει την ενσυναίσθηση του μαθητή. Να τον οδηγεί, δηλαδή, στην ταύτιση με τα άτομα, τους χαρακτήρες ή τα γεγονότα της περίπτωσης. Για το λόγο αυτό η επιλογή της κατάλληλης κάθε φορά περίπτωσης, δεν είναι εύκολη υπόθεση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει ικανότητες αναζήτησης και αξιοποίησης των διαφόρων πληροφοριών. Έτσι, σύμφωνα με τον Κόκκο (1998:200-201), τα στάδια προσέγγισης μιας «περίπτωσης» ξεκινούν από την προετοιμασία του εκπαιδευτικού. Για να έχει επιτυχία η διδακτική τεχνική, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να έχει κάνει τη σωστή επιλογή «περίπτωσης». Ακολουθώντας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προετοιμάσει τους μαθητές του. Αυτό σημαίνει να αναγγείλει την τεχνική και τον στόχο της καθώς και τη διάρκεια εργασίας και ταυτόχρονα να προσδιορίσει τον δικό του ρόλο. Στη συνέχεια να παρουσιάσει την προς μελέτη περίπτωση και να δώσει τις απαραίτητες διευκρινίσεις και να απαντήσει σε πιθανές απορίες αποφεύγοντας να εκθέσει τις προσωπικές του απόψεις. Αμέσως μετά περνάμε στην υλοποίηση της μελέτης. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές μελετούν ατομικά ο καθένας την περίπτωση, καταγράφοντας πιθανές απορίες και κρατώντας σημειώσεις που θεωρούν σημαντικές. Στη συνέχεια δουλεύουν σε ομάδες, προκειμένου να υπάρξει αλληλεπίδραση, αναλύοντας και συζητώντας τα δεδομένα της περίπτωσης. Ο εκπαιδευτικός, στη φάση αυτή, προσπαθεί να κάνει τους μαθητές του να νιώσουν πως είναι μια ομάδα «ειδικών» στους οποίους έχει ανατεθεί η επίλυση ενός δύσκολου προβλήματος. «Αυτό απαιτεί τα μέλη της ομάδας να είναι πρόθυμα να γνωστοποιούν τις ιδέες τους και να υποστηρίζουν τις ιδέες των άλλων.» (Βασάλα, 2013:102)

Στο τελευταίο στάδιο οι ομάδες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους στην ολομέλεια της τάξης (σχ. 5). Συζητούνται οι απόψεις των ομάδων στην τάξη και υιοθετούνται οι πλέον σωστές.

Σχ. 5



3.6.1 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της τεχνικής

Τα πλεονεκτήματα της «μελέτης περίπτωσης» μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα:

- Ø Αναπτύσσει την κριτική ικανότητα των μαθητών
- Ø Επιτρέπει την αναζήτηση λύσεων σε σύνθετα προβλήματα
- Ø Βοηθά τους μαθητές να διαμορφώνουν ή να μετασχηματίζουν στάσεις και αξίες.
- Ø Ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ των ομάδων
- Ø Προωθεί τη συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων.
- Ø Ενισχύει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών ,συνδέοντας τη θεωρία με πραγματικές καταστάσεις

Ως μειονεκτήματα θα μπορούσαν να αναφερθούν τα εξής:

- Ø Χρειάζεται εμπειρία και πολύ καλή προετοιμασία του εκπαιδευτικού
- Ø Οι μελέτες περίπτωσης να είναι συμβατές με τις εμπειρίες ή τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις όλων των μαθητών, προκειμένου να επιτυγχάνεται η συμμετοχή όλων
- Ø Είναι δύσκολη η εφαρμογή της στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

3.7 Debate

Το debate είναι μια δομημένη διαλογική συζήτηση μεταξύ δύο ατόμων ή ομάδων, κατά την εξέλιξη της οποίας τα αντιμαχόμενα μέρη διατυπώνουν με επιχειρήματα τις απόψεις τους. Η διαδικασία αυτή είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των δημοκρατικών κοινωνιών. Τη συναντούμε συχνά στην αρχαία Αθήνα.

Ο έλληνας φιλόσοφος Πρωταγόρας, ο οποίος θεωρείται και πατέρας του δημόσιου διαλόγου, ζητούσε πάντοτε από τους μαθητές του να επιχειρηματολογούν υπέρ και κατά μιας άποψης. Το debate ως διδακτική τεχνική είναι ιδιαίτερα χρήσιμο και μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες καθώς και σε πολλά



διδασκτικά αντικείμενα. Αναπτύσσει την κριτική ικανότητα καθώς και την προφορική έκφραση, τόσο οι ομιλητές όσο και οι ακροατές εκτίθενται σε πολλές απόψεις και εμπλέκει τους συμμετέχοντες σε αντιπαράθεση απόψεων μέσω επιχειρημάτων.

Σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως είναι αυτή που ζούμε, το debate είναι δυνατό να φέρει σε επαφή άτομα από διαφορετικές περιοχές, άτομα με διαφορετικές αντιλήψεις και συνήθειες. Ο Landrum (1991) υποστήριξε πως φοιτητές που συμμετείχαν σε debate ανέπτυξαν ιδιαίτερες ικανότητες τόσο στη διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου όσο και στην σωστή χρήση του προφορικού λόγου και την υποστήριξη των απόψεών τους. Ο Dundes (2001) απέδειξε την ενθάρρυνση των μαθητών, που δεν συμμετέχουν ιδιαίτερα στην τάξη, μέσω της τεχνικής του debate. Ωστόσο ορισμένοι ερευνητές, όπως ο Tumrosky (2004), επικρίνουν την τεχνική αυτή, καθώς θεωρούν πως ενισχύει τον δεισμό και ευτελίζει την πολυπλοκότητα των ζητημάτων. Αρκετοί, επίσης, είναι αυτοί που τονίζουν πως η δυσκολία των μαθητών στη διατύπωση επιχειρημάτων τους ωθεί στην άρνηση συμμετοχής σ' ένα debate. (όπ. αν. Βασάλα, 2013)

Σίγουρα η διαδικασία ενός debate είναι δύσκολη καθώς απαιτεί συγκροτημένη σκέψη και ικανοποιητικό γλωσσικό επίπεδο. Ωστόσο ο Goodwin (2003) απέδειξε ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται με ευχαρίστηση στην εργασία με τους συμμαθητές τους και, παρά το γεγονός πως το debate είναι μια απαιτητική διαδικασία, αναγνωρίζουν την αξία του να μαθαίνουν μόνοι τους.

«...σε κάθε επιχειρηματολογία υπέρ και κατά μιας θέσης, ποτέ η αλήθεια δεν βρίσκεται καταφανώς μόνο στα επιχειρήματα υπέρ ή μόνο στα επιχειρήματα κατά. Άρα το debate μόνο φαινομενικά αποτελεί 'άσκηση ανταγωνιστικότητας'. Τόσο ο τρόπος διεξαγωγής του όσο και ο στόχος του συνδέονται με την ανάπτυξη της ικανότητας διατύπωσης επιχειρημάτων, η οποία οδηγεί σε ανάλυση και διασαφήνιση αξιών. Δηλαδή οι συμμετέχοντες αναγκάζονται να στοχαστούν κριτικά και να διερευνήσουν τόσο τις δικές τους θέσεις όσο και τις θέσεις των άλλων. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσουν ενσυναίσθηση που συνδέεται απόλυτα με τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης» (Βασάλα, 2013:182)

3.8 Ιστοριογραμμή (storyline)

Η διδασκτική τεχνική της ιστοριογραμμής στηρίζεται σ' αυτό που υποδηλώνει το όνομά της, στη δημιουργία μιας ιστορίας, στην αφήγηση ενός παραμυθιού. Η ιστορία αυτή ξεκινά από μια αρχική ιδέα η οποία εμπλουτίζεται με γεγονότα, εικόνες, πληροφορίες που καταγράφουν οι μαθητές, δημιουργώντας την πλοκή και τα επεισόδια. Τίποτα όμως δεν αφήνεται στην τύχη, όλα γίνονται οργανωμένα, ακολουθώντας συγκεκριμένες, προσχεδιασμένες από τον εκπαιδευτικό, διαδικασίες.

«Με την τεχνική της ιστοριογραμμής οι μαθητές «παρασύρονται» σε ένα ταξίδι μάθησης, που γίνεται τόσο πιο αποτελεσματικό όσο πιο αποτελεσματικά χρησιμοποιείται η τεχνική από τον κάθε εκπαιδευτικό» (Bell, 2007, όπως αναφέρει η Βασάλα, 2013:230).

«Ο εκπαιδευτικός με τη διδασκτική τεχνική της ιστοριογραμμής έχει την ευχέρεια να χειριστεί ευαίσθητα θέματα, όπως οι οικογενειακές σχέσεις, θέματα πολιτικής, οι αξίες και η ιεράρχησή τους, το μεταναστευτικό ζήτημα κ.ά. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές, με την προστασία που τους παρέχει ο ρόλος, εκφράζουν τα προσωπικά τους συναισθήματα και βιώματα και βιώνουν τα συναισθήματα και τις καταστάσεις άλλων προσώπων, π.χ. ενός μετανάστη που υποφέρει μακριά από την οικογένειά του (Ηλιοπούλου, 2008, όπως αναφέρεται από τη Βασάλα, 2013:30).

Η διδακτική τεχνική της ιστοριογραμμής στηρίζεται στις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης και για τους εμπνευστές της (η τεχνική της ιστοριογραμμής μας έρχεται από τη Σκωτία και το Τμήμα Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Strathclyde) οι προϋπάρχουσες γνώσεις του μαθητή ήταν ιδιαίτερος σημαντικές στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και η ενεργός συμμετοχή του ίδιου στη μαθησιακή διεργασία.

Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει αυτή την τεχνική ξεκινά διερευνώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών του. Δίνει σ' αυτούς την ευκαιρία να καταθέσουν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους σχετικά με το θέμα και στη συνέχεια, με την τεχνική των ερωτο-απαντήσεων, προσπαθεί να συνδέσει την εμπειρία τους με τη νέα γνώση. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, καθώς κυρίαρχο στοιχείο της τεχνικής αποτελεί το παιχνίδι. Επινοούν ρόλους και φτιάχνουν ιστορίες.

3.8.1 Τα στάδια της διδακτικής τεχνικής της ιστοριογραμμής

Ο εκπαιδευτικός επιλέγει το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν οι μαθητές και καθορίζει τους στόχους της διδακτικής πρακτικής. Ακολουθώς διαμορφώνει την ιστορία και χωρίζει τα κεφάλαια. Τα θέματα που επιλέγονται μπορούν να προκύψουν από προτάσεις και υποδείξεις των ίδιων των μαθητών.

1^ο στάδιο: Διαμορφώνουμε την ιστορία

Εισάγουμε τους μαθητές μας στο θέμα με μια ελκυστική αρχή, κάτι (μία φράση, μία εικόνα, ένα τραγούδι κτλ.) που είναι ικανό να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους.

Στη συνέχεια μαζί με τους μαθητές μας εισάγουμε τους βασικούς χαρακτήρες (ήρωες), αμέσως μετά τοποθετούμε τους ήρωες χωρο-χρονικά. Το τελευταίο στοιχείο το οποίο συναποφασίζουμε είναι το απρόοπτο, τυχαίο συμβάν ή η προβληματική κατάσταση γύρω από την οποία θα πλεχτεί η ιστορία μας.

Σχ. 6

Διαμόρφωση Ιστοριογραμμής



Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εισαγάγει τα σημαντικά γεγονότα με ποικίλους τρόπους. Σύμφωνα με τον Bruner (1997) (όπως αναφ. η Ηλιοπούλου 2008:68-69) οι πιο κοινοί τρόποι είναι ένα γράμμα, ένα άρθρο εφημερίδας που μας δίνει πληροφορίες για κάποιο παρόμοιο γεγονός, μια αφίσα ή κάποιο έντυπο που μπορεί να δίνει την πληροφορία που χρειαζόμαστε για να ξεκινήσει η ιστορία π.χ. μια επιγραφή «ΠΩΛΕΙΤΑΙ» σε ένα παραδοσιακό κτίριο ή σε ένα κτήμα κτλ., ή ακόμη το κρίσιμο γεγονός μπορεί να το ανακοινώσει και ο ίδιος ο δάσκαλος.

Γίνεται αντιληπτό, κατά συνέπεια, πως για να ξεκινήσει ο εκπαιδευτικός να δουλεύει τη συγκεκριμένη τεχνική, θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά το τι θέλει να πετύχει αλλά και να έχει σχεδιάσει με προσοχή κάθε της βήμα. Η οργάνωση του θέματος από τον εκπαιδευτικό είναι σε μεγάλο βαθμό και το κλειδί της επιτυχίας της, καθώς το οργανόγραμμα του θέματος αποτελείται από κάποιες σταθερές, οι οποίες καθοδηγούν την εξέλιξη του θέματος. Οι σταθερές αυτές, σύμφωνα με την Ηλιοπούλου, 2008:70-72 (όπως αναφ. η Βασάλα 2013:237) είναι:

- Ø Τα επεισόδια: η σειρά των επεισοδίων πρέπει να διακατέχεται από μια λογική σειρά και με αφηγηματική συνοχή. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει επιμέρους στόχους σε κάθε επεισόδιο, οι οποίοι στο σύνολό τους συνθέτουν τους τελικούς στόχους της διδασκαλίας.
- Ø Οι ερωτήσεις – κλειδιά: είναι σημαντικό στοιχείο, καθώς μέσω αυτών οι μαθητές ανακαλούν προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες.
- Ø Πιθανές δραστηριότητες: αποτελούν τις εν δυνάμει δραστηριότητες που ακολουθούν κάθε ερώτηση – κλειδί με σκοπό είτε να ερευνηθεί μια απάντηση ή κάποιες εναλλακτικές λύσεις είτε να εξεταστεί μια ιδέα
- Ø Οργάνωση τάξης: Οι μαθητές μπορεί να εργάζονται άλλοτε ατομικά και άλλοτε ομαδικά ή στην ολομέλεια.
- Ø Στόχοι: οι στόχοι προς επίτευξη, που τίθενται από τον εκπαιδευτικό, καθώς και ο προσδιορισμός των επιμέρους στόχων (στόχοι επεισοδίων)
- Ø Υλικά και πηγές πληροφόρησης: τα υλικά που απαιτούνται για την οπτικοποίηση της ιστορίας

2^ο στάδιο: Υλοποίηση

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές έχουν όσα στοιχεία χρειάζονται προκειμένου να ξεκινήσουν την ιστορία τους. Σημαντικό μέρος του σταδίου αποτελούν οι δραστηριότητες στις οποίες καλούνται να συμμετάσχουν οι μαθητές.

3^ο στάδιο: Αξιολόγηση

Ανάλογα με το τι ακριβώς είναι αυτό που θέλουμε να αξιολογήσουμε (επίτευξη στόχων, δομή ιστορίας, εργασίες μαθητών, αποτελεσματικότητα ερωτήσεων κτλ.) μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση μπορεί να έχει τη μορφή συζήτησης με τους μαθητές, κατά την οποία οι τελευταίοι καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, μπορεί να γίνει μέσω της παρατήρησης και καταγραφής της συμπεριφοράς των μαθητών από τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο μπορούμε να έχουμε και αξιολόγηση της διαδικασίας από τους ίδιους τους μαθητές με τη χρήση του προσωπικού τους portfolio.

Με τη διδακτική τεχνική της ιστοριογραμμής οι μαθητές αναπτύσσουν πολλές ικανότητες, ενισχύεται η αλληλεπίδραση, εμπλέκονται ενεργά όλοι και ενθαρρύνεται η ομαδική εργασία.

4. Συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές, γιατί;

Εμείς, οι εκπαιδευτικοί, επιθυμούμε οι μαθητές μας να είναι σε θέση να ανακαλέσουν στη μνήμη τους όλα όσα τους διδάσκουμε και να μπορούν να τα εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους. Για να το πετύχουμε αυτό είναι απαραίτητο οι μαθητές μας να κατανοούν όλα όσα κάνουν και για να κατανοήσουν κάτι πρέπει να εμπλακείς ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Η Βοσνιάδου (2011) υποστηρίζει πως όταν κάτι γίνεται κατανοητό δεν ξεχνιέται εύκολα και μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλες περιπτώσεις. Όμως για να καταλάβουν οι μαθητές τι διδάσκονται πρέπει ο εκπαιδευτικός να τους δίνει την ευκαιρία να σκεφτούν τι κάνουν, να μιλήσουν γι' αυτό με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους, να το διευκρινίσουν και να το κατανοήσουν.

Με τις συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν τη γνώση που τους παρέχεται καθώς εμπλέκονται ενεργά στις διαδικασίες μάθησης, πειραματίζονται, έρχονται σε γνωστική σύγκρουση, απορρίπτουν και αναδομούν τη νέα γνώση, η οποία έρχεται ως φυσικό επακόλουθο του πειραματισμού.

Γίνεται αντιληπτό πως οι συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές στηρίζονται και στηρίζουν τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης, χωρίς, ωστόσο, να εξοβελίζουν τις συμπεριφοριστικές. Ο εκπαιδευτικός κάνει χρήση όλων των μορφών διδασκαλίας, μετωπική, ερωτηματική, διαλογική, πειραματική και ομαδική άλλοτε ως εισηγητής, άλλοτε ως παρακινητής, άλλοτε ως εμπνευστής ή συντονιστής. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εκπαιδευτικό και ο καθένας έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει το προσωπικό του τύπο νοημοσύνης προκειμένου να οδηγηθεί στην κατανόηση και την κατάκτηση της γνώσης.



Βιβλιογραφία

- Βασάλα Π., 2013, Συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές στη σύγχρονη εκπαίδευση, ebook, εκπαιδευτικό υλικό σε εξ αποστάσεως πρόγραμμα με τίτλο «Συμμετοχικές Διδακτικές Τεχνικές» (φορέας: ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ)
- Gardner H. (2006), Ατραπός: Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο (Μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού)
- Κασσωτάκης Μ. & Φλουρήs Γ., (2006), Μάθηση & Διδασκαλία, τόμος Α΄
- Καψάλης Α. (2006) , Παιδαγωγική Ψυχολογία
- Κόκκος Α. (1998), Τεχνικές Εκπαίδευσης στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις, στο: Α. Κόκκος & Α. Λιοναράκης(επιμ.), ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Σχέσεις Διδασκόντων και Διδασκομένων, τόμος Β΄, Πάτρα (Ε.Α.Π.)
- Κόκκος Α. (1999), Εκπαιδευτικές Τεχνικές που Ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή, στο : Βακούση, Δ. Βαλάκας, Κόκκος Α.& Τσιμπουκλή, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πάτρα (Ε.Α.Π.)
- Κολιάδης Ε. ,(1997), Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Γνωστικές Θεωρίες
- Κολιάδης Ε. ,(1997), Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Κοινωνιογνωστικές θεωρίες
- Κολιάδης Ε. ,(1997), Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες
- Μπαμπινιώτης Γ. (1998), Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Παρασκευόπουλος Ι. κ΄ Παρασκευοπούλου Π., (2009), Δαίδαλος, Πρόγραμμα άσκησης της δημιουργικής σκέψης στο σχολείο και στην οικογένεια.
- Υ.Π.Δ.Μ.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), Νέο Σχολείο, Οδηγός εκπαιδευτικού.
- Χατζηδήμου Δ. κ΄ Χατζηδήμου Κ.,(2014), Διάδραση, Προγραμματισμός Διδασκαλίας στη Θεωρία και στην Πράξη (Εκπαιδευτικές – διδακτικές τεχνικές, σχέδια μαθήματος και διδακτικά σενάρια για το δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο).
- Χατζηδήμου Δ. κ΄ Αναγνωστοπούλου Μ. (2011), Αδελφοί Κυριακίδη: Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση.

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία



Gardner H., (1993), Frames Of Mind (The Theory of Multiple Intelligences), FontanaPress